

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
EVANGELICKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

**PRÁCE S DĚTMI S DYSLEKTICKÝMI A
DYSORTOGRAFICKÝMI OBTÍŽEMI**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Autor: Petra Dundrová
Katedra: sociálně pedagogická
Vedoucí práce: Mgr. Marie Ortová
Studijní program: Sociální práce
Studijní obor: Pastorační a sociální práce
Přidělovaný akademický titul: Bc
Rok odevzdání: 2007

Prohlášení:

1. Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci s názvem „Práce s dětmi s dyslektickými a dysortografickými obtížemi“ napsala samostatně a výhradně s použitím uvedených pramenů.
2. Souhlasím s tím, aby byla zpřístupněna veřejnosti ke studijním účelům.

V Neratovicích dne 20.5.2007

Dundrová Petra

WORK WITH CHILDREN WITH DYSLEXIA AND DYSORTOGRAFIC DIFFICULTY

Problematika specifických poruch učení získala v dnešní době na závažnosti, protože neumět dobře číst a psát znamená mít uzavřenou cestu k dalšímu vzdělání a informacím.

Cílem mé práce bylo vybrat z velkého množství nápravných metod určených pro děti s dyslexií ty, které mohou aplikovat ve vyučovacím procesu i učitelé, kteří se touto problematikou nezabývají, ale chtějí zintenzívnit péči o žáky v rámci modernizace vyučování pomocí didaktické techniky.

Jednou z forem pomoci je uplatňování individuálního přístupu, promyšlené začleňování práce v malých skupinách, funkční využívání učebních pomůcek a didaktické techniky.

Využitím prvků programované výuky je možno respektovat i přirozené tempo žáků, zabezpečit dostatek času k osvojení základních dovedností.

Dosažení tohoto cíle vyžaduje od učitelů, ale i od žáků značného úsilí. Učitel musí respektovat rozdíly psychického a tělesného vývoje dětí. Je jen na učiteli, aby vybral ty nejlepší a nejvhodnější metody.

Specifické poruchy učení

Dyslexie

Dysgrafie

Dysortografie

Didaktická technika

THE PROBLEMATIC OF SPECIFIC LEARNING DISORDERS BECOME SERIOUSNESS AT THESE DAYS BECAUSE INABILITIES TO READ AND WRITE REPRESENT INACCESSIBILITY TO INFORMATION AND FURTHER EDUCATION.

TARGET OF MY WORK HAS BEEN TO CHOOSE FROM VARIOUS REMEDIAL METHODS, DEDICATED TO CHILDREN WITH DYSLEXIA, THOSE WHICH CAN BE USED IN TEACHING PROCESS BY TEACHERS WHICH ARE NOT ENGAGED IN. USAGE OF THESE REMEDIAL METHODS SHOULD INTENSIFIED CARE ABOUT STUDENTS UNDER THE MODERNIZATION OF LEARNING METHODS WITH SUPPORT OF DIDACTIC TECHNIQUES.

ONE OF MANNERS TO HELP IS TO USE INDIVIDUAL ACCESS, PREMEDITATED WORK INTEGRATION IN SMALL GROUPS, FUNCTIONAL USAGE OF TEACHING AID AND DIDACTIC TECHNIQUES.

BY APPLICATION OF PROGRAMMATIC PEDAGOGY ELEMENTS IS POSSIBLE TO RESPECT EVEN NATURAL STUDENT PACE AND GAIN ENOUGH TIME TO LEARN BASIC SKILLS.

TO REACH THIS GOAL REQUIRES CONSIDERABLE EFFORT FROM TEACHERS AND ALSO FROM CHILDREN. TEACHERS HAVE TO RESPECT MENTAL AND PHYSICAL DIFFERENCES OF CHILDREN'S DEVELOPMENT. IT IS ONLY UP TO TEACHER TO CHOOSE THE BEST AND MOST APPROPRIATE METHODS.

Specific learning disorders

Dyslexia

Dysgrafia

Dysortografic difficulty

Didactic techniques

Poděkování

Děkuji Mgr. Marii Ortové za velice důležité a cenné rady při zpracování a vedení mé bakalářské práce.

Petra Dundrová

V Neratovicích dne 30.5.2007

Motto : *„Jaké děti se rodí, to v moci žádného není, ale aby dobrým vedením na dobré vyšly, to v moci naší jest. Nebo umělý štěpař jakoukoli pláň vezme, hledí ji vésti, aby z ní štěp byl.“*

Jan Amos Komenský

Osnova

Úvod

1. Vývojové poruchy čtení a psaní	10
2. Funkce mozkových hemisfér při osvojování čtení a psaní	10
3. Výzkum v oblasti SPU	11
4. Rozdíly podle pohlaví	12
5. Definice SPU	13
6. Příčiny SPU	15
7. Dyslexie	20
7.1 Projevy dyslexie z hlediska psychologa	21
7.1.1 Dyslexie na podkladě percepčních deficitů	21
7.1.2 Dyslexie s převahou obtíží v oblasti motorické	21
7.1.3 Dyslexie na podkladě integračních a ideognostických obtíží	22
7.1.4 Dyslexie s poruchami dynamiky zákl. psych. procesů	22
7.1.5 Dyslexie z hlediska vzájemného vztahu verbální a názorové složky intelektu	23
7.1.6 Dyslexie z hlediska lateralizace mozkových hemisfér	23
8. Dysgrafie	24
9. Dysortografie	25
10. Poruchy koncentrace pozornosti	26
10.1 Diagnostická kritéria	26
10.1.1. Výchovné působení	27
10.1.2. Modifikace chování	28
11. Děti s problémy v oblasti chování	29
12. SPU a emoční sféra	29
13. SPU a sociální problémy	29
14. Péče o děti s SPU	30
15. Nejčastější příčiny dyslexie, dysortografie a dysgrafie	31
15.1. Vyučování dítěte se specifickými poruchami čtení	31
15.2. Nejčastější projevy dyslexie, dysortografie	32
16. Pedagogicko psychologické aspekty využití didaktické techniky	32
17. Výchovně vzdělávací cíle	38
18. Plánování výuky	40

19. Didaktická technika ve vyučovacím procesu	41
19.1. Zásady používání učebních pomůcek	41
19.2. Didaktická technika při nápravě dyslexie	42
19.3. Popis učebny	42
20. Dotazník ke zjištění stavu	43
20.1. Vyhodnocení dotazníku	45
21. Individuální vzdělávací plán	46
21.1. Diagnostika v 1. ročníku	47
22. Přípravné období čtení	48
22.1. Využití zpětné projekce	48
22.2. Využití diaprojekce	49
22.3. Využití systému barev	50
22.4. Období zvyšování plynulosti čtení	51
22.4.1. Využití didaktické techniky při nápravě inverze	51
23. Metody výuky čtení	52
23.1. Využití zpětné projekce	52
23.1.1. Metoda rychlého postřehování slabik, slov	53
23.1.2. Čtení okénkem pomocí Meotaru	54
23.1.3. Ukázky dalších cvičení	55
23.2. Využití diaprojekce	56
23.3. Využití kazetového přehrávače	57
24. Didaktická technika při nápravě dysortografie	57
24.1. Rozlišování délky samohlásek	57
24.2. Rozlišování slabik di – dy, ti – ty, ni – ny	58
24.3. Psaní diktátů	59
25. Využití počítačů ve výuce	60
25.1. Využití interaktivní tabule	61
26. Specifické metody práce	62
27. Způsob hodnocení dětí s dyslexií	63
28. Závěr	64
Seznam použité literatury	
Přílohy	
Přehled zkratk v textu	
Seznam pracovních listů	

Úvod

Problematika specifických poruch učení (dále jen SPU) získala v naší době na závažnosti, protože neumět dobře číst a psát znamená mít uzavřenou cestu k dalšímu vzdělání a informacím. Nezávisle na inteligenci mívají totiž děti s SPU ve škole opakované neúspěchy a výkyvy v práci, jejich obtíže ve výuce bývají často přičítány nedostatku píle, přestože mnohdy vyvíjejí maximální úsilí a snahu. Nezávisle na věku u některých dětí přetrvávají obtíže znesnadňující jejich výuku v percepčních oblastech, v nedostatečně zvládnuté technice čtení, v oslabené schopnosti porozumění čtenému textu a v závislosti na tom v neschopnosti efektivně se čtením učit.

Během své práce na základní škole jsem měla možnost setkat se s dětmi, u kterých se projevují těžkosti při osvojování požadavků osnov a upoutávající na sebe pozornost různými odchylkami ve svých poznávacích, emociálních a volních projevech.

Snad nejmarkantněji se projevují u žáků nedostatky při vyučování českého jazyka a literatury. Je to pochopitelné, protože těžiště výchovně vzdělávacího obsahu na 1. stupni je právě v tomto předmětu. Prostřednictvím mateřského jazyka získávají žáci poznatky i v ostatních předmětech. **Nezastupitelnou a nezbytnou podmínkou pro další vzdělávací proces je zvládnutí dovednosti čtení.**

Učitelé základní školy by měli položit pevné základy pro čtení s porozuměním, pro čtení kritické, vyzbrojit žáky dovednostmi postihovat hlavní myšlenky a zaujímat hodnotící stanoviska.

Dosažení tohoto cíle vyžaduje od učitelů, ale i od žáků značné úsilí. Zvláště v nejnižších třídách musí učitel respektovat a vyrovnávat i poměrně značné rozdíly psychického a tělesného vývoje dětí mladšího školního věku. A právě zde se vyskytuje nejvíce nejasností, problémů, otázek.

Hrozivým tempem vzrůstá ve třídách počet dětí s diagnostikou některé ze SPU, nesmíme ale zapomenout, že vedle dobrých čtenářů a dětí s dyslexií se vždy budou ve třídách vyskytovat také špatní čtenáři, které však nelze označit za dyslektiky.

Kořeny dnešního stavu bude zřejmě třeba hledat především v diagnostice. Jedním z problémů je přání rodičů, kteří se u svého dítěte spíše smíří s diagnózou dyslexie než s vyjádřením, že se jedná o snížené intelektové schopnosti dítěte. Ne menší je problém

spojený s poskytováním úlev žákům s diagnostikovanou poruchou učení. Možné úlevy někdy nabývají takového rozsahu, že začínají být žáky i jejich rodiči až zneužívány.

V první části své práce vysvětluji pojmy dyslexie, dysgrafie, dysortografie, poruchy pozornosti a upozorňuji na závažnost těchto specifických vývojových poruch.

V druhé části uvádím některé možnosti, metodické postupy i vlastní zkušenosti, které jsem získala během své praxe, při využívání didaktické techniky v 1. ročníku a při nápravě dyslektických obtíží u žáků.

Učím na základní škole na 1. stupni. Žáci, které vyučuji, chodí do běžné třídy základní školy (učební dokument: Základní škola č.j. 168 47/96-2).

V době sbírání podkladů pro mou absolventskou práci jsem učila v první třídě, ve které bylo 21 dětí. Z toho 5 žáků s vadou řeči, 2 žáci s prokázanou dyslexií a jedna žákyně s poruchou pozornosti. Zaostávajících žáků bylo 8. V tomto věku je velmi těžké určit, zda dítě má poruchu čtení, psaní nebo jakoukoliv jinou z SPU. Ke konečnému verdiktu ze strany PPP dochází během druhé třídy. Je ovšem pravdou, že zkušený učitel by měl žáka s dyslexií rozpoznat již v první třídě.

Cílem mé práce bylo tedy vybrat z velkého množství nápravných metod určených pro děti s dyslexií jen ty, které mohou aplikovat ve vyučovacím procesu i učitelé, kteří se nápravou vývojových poruch nezabývají, ale chtějí zintenzívnit péči o žáky v rámci modernizace vyučování pomocí didaktické techniky.

1. Vývojové poruchy čtení a psaní

Snad každý učitel se setkává s dětmi, které mají závažné obtíže charakteru vývojových poruch čtení a psaní, označované jako dyslexie, dysortografie a dysgrafie. Zkušenosti odborníci již na počátku výuky poznají, které děti z jejich třídy budou mít obtíže ve čtení. Mají-li základní poučení o dyslexii, mohou poskytnout těmto dětem účinnou pomoc dříve, než se zafixují nesprávné čtenářské návyky a opakované neúspěchy a nevhodné postoje učitelů a rodičů vyvolají řadu jiných poruch (neurotické rysy, neuróza, drobné podvody, záškoláctví...), které jsou mnohdy daleko závažnější než porucha základní – dyslexie.

Je nutné, aby učitelé zvláště 1. a 2. ročníku základní školy úzce spolupracovali s pedagogicko-psychologickou poradnou, aby byl proveden včas podrobný diagnostický rozbor psychologický a speciálně pedagogické vyšetření.

2. Funkce mozkových hemisfér při procesu osvojování čtení a psaní

Tvrdilo se, že problémy žáků s SPU jsou důsledkem nedozrálých, narušených či nesouměrně vyvinutých funkcí centrální nervové soustavy. Nejedná se v žádném případě o orgánový defekt, ale o nedozrálou funkci mozku. Obtíže v učení však mohou být závislé na závažnosti a místě mozkových změn, neuroplasticitě systému, využitelných kompenzačních poznávacích strategiích a vnějších podmínkách. U dyslektiků může být více autoimunitních poruch, dle toho je možné předpokládat, že během těhotenství mateřské protilátky mohou poškodit vyvíjející se mozek a vést tak k neuropatologii zjišťované u dyslektiků ve smyslu neobvykle umístěných neuronů pravidelně se objevujících ve vnější vrstvě mozkové kůry, u žen v poněkud menší míře.¹

Mozkové hemisféry jsou odlišně strukturovány a mají i odlišné funkce při zpracování informací získaných z okolního světa.

Vývojově starší, pravá hemisféra, pro kterou je charakteristické celostní, globální vnímání a emocionální složka vjemů, nám umožňuje vnímat a dešifrovat:

¹ Matějček Z.: *Dyslexie*. SPN, Praha, 1987.

přirodní zvuky a hluky

izolované hlásky

rytmus

prostorové vztahy

obecné tvary včetně písmen a číslic

rozeznává obličej

Vývojově mladší, levá hemisféra, zvaná řečová, rozlišuje:

řeč, slova, věty, slabiky

melodii

konfiguraci písmen znamenajících slovo

provádí analyticko-syntetizační činnost, podílí se na porozumění řeči a jejich jednotek, dešifruje melodii věty, rozpoznává slova jako celky a jejich význam

Všechny tyto dostatečně vyvinuté schopnosti potřebuje každý z nás, aby si kvalitně osvojil čtenou a psanou podobu jazyka. Pokud spolupráce mezi hemisférami není dostatečná, může se u žáka vyvinout specifická porucha učení.

3. Výzkum v oblasti SPU

dyslexie typu P (percepční) – funkce zdravého vnímání není rozvinutá, čtení je velmi pomalé a je bez chyb. Tento typ dyslexie není na počátku vývoje vidět. Na počátku čtení je třeba činnosti P hemisféry (rozpoznávání písmen).

Později v 1. třídě vstupuje do čtení i L hemisféra a obě spolupracují. Mezi 2. a 3. třídou je při čtení aktivní již pouze L hemisféra.

Dyslexie typu L (lingvistická) – levá hemisféra se začne více předbíhat vývojově. Žák čte rychle, pohotově, ale s velkou chybovostí.

Cytoarchitektonika mozku

Řezy v mozkové tkáni se zjistilo, že struktura mozku je daná už v prenatálním vývoji. Většina poruch má podklad ve vývoji mozku v době těhotenství, jen méně atrofují „z nečinnosti“.

Levohemisferální funkce se zpočátku vyvíjejí pomaleji a jsou více náchylné na poškození. Migrace neuronů ve vývoji mozku – dyslektici mají v řečových centrech více bílé hmoty, což je známka toho, že vývoj není ukončen.

Výzkum mozku u zemřelých dyslektiků

Byl zjištěn nedokonalý vývoj hemisfér, malformace a změny v mozkové kůře. U mužů více v levé hemisféře, u žen rovnoměrně v levé i v pravé.

Výzkum řečových funkcí na živých mozcích

Řečové funkce se rozrůstají věkem (lokalizace), jiná je lokalizace mateřského jazyka a jazyka cizího. Zde je rozsah větší.

Brainmapping znamená mapování mozkové činnosti: analýzy EEG, evokované potenciály, regionální průtok krve, pozitronová emisní tomografie (sleduje se mozek přes energetickou náročnost).

Lidé s dyslexií mají odlišné křivky i tehdy, pokud je porucha kompenzována. Pokud je člověk dyslektikem, tak jím zůstává i nadále, i když je SPU kompenzována²

4. Rozdíly podle pohlaví

Dosavadní poznatky o funkci hemisfér poskytují klíč k opakovaně zjišťovanému rozdílu v řečovém a technickém nadání mužů a žen, stejně jako klíč k nápadnému rozdílu ve výskytu SPU u chlapců a dívek. V literatuře se uvádí poměr těchto poruch čtyři až deset ku jedné v neprospěch chlapců.³

Mozek žen se z funkčního hlediska jeví jako univerzálnější - mozek mužů má daleko silnější tendenci specializovat se. I když celkové zrání mozkové tkáně probíhá u dívek rychleji než u chlapců a je také dříve ukončeno, specializace jednotlivých funkcí v jedné či druhé hemisféře probíhá rychleji u chlapců. Poškození levé hemisféry u žen s menší pravděpodobností vyvolá afázii než totéž poškození u mužů. Stejně tak poškození pravé hemisféry s menší pravděpodobností vyvolá u nich měřitelné ztráty v činnostech založených na prostorovém vnímání. V důsledku své jednostrannější mozkové specializace jsou chlapci ve výhodě tam, kde úkol vyžaduje činnost jedné

² Pokorná, V.: *Teorie, diagnostika a náprava SPU*, Portál, Praha, 1997.

³ Matějček, Z.: *Dyslexie*. SPN, Praha, 1987.

hemisféry, avšak v nevýhodě tam, kde je nutná kooperace obou. A to je právě v případě čtení a psaní.

5. Definice SPU

Specifické poruchy učení se nazývají vývojovými z toho důvodu, že se objevují jako vývojově podmíněný projev. Neví se, zda všechny SPU mají skutečně biologický podklad, ale jisté je, že provázejí člověka až do dospělosti. Při zkoumání anamnézy některých dětí, u nichž se dyslektické obtíže diagnostikují, není v současné době možné vyloučit jako etiologický faktor vzniku nízký komunikační práh mezi jednotlivými členy rodiny - je poměrně jisté, že určitá komunikační deprivace v raném věku může být způsobena převahou přijímaných informací zprostředkovaně sdělovacími prostředky na úkor vedených rozhovorů mezi dítětem a rodiči. Dyslektické obtíže se však v plném rozsahu začínou objevovat až teprve v období docházky do základní školy v souladu s kladením nároků na specifické schopnosti dítěte pro čtení, pravopis, psaní a počítání. Poruchy se projevují nedokonalou schopností vnímat, mluvit, číst, psát, ovládat pravopis nebo počítat. Nejsou ani primárně spojeny se smyslovým handicapem jedince a se snížením nebo opožděním rozumového vývoje.⁴

Právě proto označujeme tyto poruchy jako specifické - z důvodu jejich odlišení od poruch nespecifických, způsobených například smyslovým handicapem či celkovým opožděným vývojem intelektových schopností, častou absencí dítěte ve škole z důvodu nemoci, záškoláctví apod. Tyto nespecifické poruchy učení jsou Z.Matějčkem nazvány termínem „nepravé dyslexie čili pseudodyslexie.“

Od dyslexie je třeba odlišit především tzv. funkční analfabetismus. Funkční analfabet nemá potíže s přečtením textu ve smyslu techniky čtení, přečtený text však pro něj není zdrojem informací, nedokáže s přečtenými informacemi pracovat

Definice, kterou roku 1976 vydal Úřad pro výchovu v USA je uvedena následujícím způsobem - „Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevovat v nedokonalé schopnosti

⁴ Matějček Z.: *Dyslexie*. SPN, Praha, 1987.

naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy, jako je např. narušené vnímání, mozkové poškození, LMD, dyslexie, vývojová dysfázie atd.“⁵

Definice z roku 1980 je formulována skupinou expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu v USA společně s odborníky z Ortonovy společnosti: „ Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná výuka nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“⁶

Dle Matějčka jsou poruchy učení souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci nervového systému.

V. Pokorná se domnívá, že v české odborné literatuře není jasně definována terminologie SPU. Je používáno různých termínů - specifické poruchy učení, specifické vývojové poruchy učení či krátce vývojové poruchy učení. Pod tyto termíny se spadají jiné pojmy, těmto podřazené : dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dysmuzie, dysprinxie.⁷

⁵ Matějček Z.: *Dyslexie, specifické poruchy čtení*. HH, Jinočany, 1995.

⁶ Matějček Z.: *Dyslexie, specifické poruchy čtení*. HH, Jinočany, 1995.

⁷ Pokorná v.: *Téorie, diagnostika a náprava SPU*. Portál, Praha, 1997.

6. Příčiny SPU

Již v 60. letech se O. Kučera s kolektivem zabýval výzkumem dyslexií. V první skupině dyslektiků umístěných v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích byly zjištěny tyto příčiny obtíží⁸:

1. Skupina E (encefalopatická) – lehké mozkové dysfunkce (tedy lehké mozkové encefalopatie) byla zastoupena 50% případů – u dětí s dyslexií bylo prokázáno drobné poškození mozku získané v době před porodem, při porodu nebo časně po něm.
2. Skupina H (hereditární) – dědičnost byla prokázána přibližně ve 20% - zřetelné důkazy o přítomnosti poruch sdělovacích funkcí v blízkém příbuzenstvu dítěte.
3. Skupina HE (hereditárně-encefalopatická) – etiologicky u 15% klientely vznikla dyslexie na podkladě kombinace obou výše uvedených vlivů.
4. Skupina A (nejasná) – u 15% dětí s dyslexií se jedná o nejasnou etiologii, případně o etiologii neurotickou.
5. Současné teorie příčin specifických poruch učení.

Uta Frith shrnuje, že výzkumy zaměřené na odhalení příčin a následně reedukaci dyslexie lze sledovat v následujících třech rovinách:

Biologicko – medicínská rovina

a) *Genetika*

Výzkum, který proběhl v roce 1983, sledoval tři generace dyslektiků a prokázal abnormality 15. páru chromozomů. Četné výzkumy v posledních letech ukazují na podíl chromozomů 2, 3, 6, 7, 15, 18 a možná i dalších. Největší podíl bude zřejmě patřit 6. páru, který je spojen též s funkcí imunitního systému. Mezi blízkými příbuznými jedince s dyslexií lze předpokládat v 40 – 50% projev obtíží ve čtení. Při výskytu poruchy v rodině se považuje u dítěte v předškolním věku tuto skutečnost ze jeden z rizikových faktorů. Děti rodičů – dyslektiků, kteří své obtíže kompenzovali, mají větší šanci, že se jim podaří obtíže kompenzovat, než děti těch rodičů, kteří dyslexii kompenzovat nedovedli.

⁸ Matějček, Z.: *Dyslexie*. Praha, SPN, Praha, 1987.

S ohledem na výskyt poruchy v rodině můžeme rozlišit dyslexii získanou nebo vývojovou.

b) *Struktura a fungování mozku*

Mozek jedince s dyslexií se liší strukturou i funkcí od mozku jedince bez této poruchy. Vědci objevili velké anatomické rozdíly, stejně jako odlišnosti na úrovni buněk a spojů mezi nimi. Změny ve struktuře mozku odpovídají funkčním rozdílům v neurologických zobrazovacích studiích.

Předpoklad – strukturální rozdíly v mozcích dyslektiků se začínají utvářet před porodem v dynamické interakci mezi geny a prostředím. Velké anatomické změny se týkají planum temporale, jiné studie odhalily více malých neuronů v talamu – malé neurony ve zrakové a sluchové oblasti mohou narušit přesné načasování, které je nutné pro účinné předávání informací mozkovou sítí.

Další anomálie vznikají v období embryonálního vývoje a jsou spojeny s migrací buněk, utváření spojů mezi nimi a odumírání buněk „zbytečných“ – i zde je odlišný vývoj jedince s dyslexií (významnou roli hrají genetičtí činitelé).

Mozková struktura corpus callosum spojující P a L hemisféru je menší a v určitých partiích i kratší a nepříznivě ovlivňuje interhemisferické spojení a komunikaci mezi hemisférami.

Metoda pozitronové emisní tomografie – odlišná činnost mozku při čtení dospělých dyslektiků a kontrolní skupiny – mozek dyslektika pracuje jinak nejen při čtení, ale též při jiných aktivitách.

Tato a mnoho jiných metod jsou významným přínosem pro praxi - možnosti a metody reedukace.

c) *Hormonální změny*

Výzkumy s vyšší i nižší průkazností ukazují, že jednou z příčin dyslexie může být i zvýšená hladina testosteronu (ovlivňuje vývoj sekundárních pohlavních znaků, na druhé straně může omezovat vývoj některých znaků dílčích). Proto jsou následujícími poruchami více postiženi chlapci: snížená imunita, leváctví, dyslexie, deficity ve fungování L hemisféry. Mohou však být kompenzovány zvýšenou zdatností P hemisféry.

d) Cerebelární teorie

Autory této teorie jsou Nicolson a Fawcett. Vysvětlují změny v kognitivních a behaviorálních mechanismech na základě deficitu ve struktuře a fungování mozečku. Tato teorie tvoří přechod mezi rovinou biologicko-medicínskou a kognitivní. Odlišuje symptomy dyslexií od jejich příčin.

Po řadu let byl mozeček vnímán jako motorická oblast, která se podílí na osvojování a automatizaci motorických dovedností. Výzkumy konce 80. a počátku 90. let 20. století ukazují, že se mozeček též významně podílí na aktivitách čelní kůry mozku včetně Brocovy řečové oblasti.

Předpoklad – mozeček ovlivňuje automatizaci jakýchkoli dovedností (motorických, kognitivních), též má vliv na vnitřní řeč.

Z výzkumů vyplynulo spojení mezi mozečkem a dovedností číst a psát. Psaní vyžaduje plynulost pohybů, koordinaci, automatizaci, časové uspořádání – aktivity ovlivňované mozečkem. Čtení je podmíněno celým ontogenetickým vývojem (první pohybové dovednosti, první zvuky řeči, vyvíjí se artikulace, řeč). Vývoj motoriky a řeči v případě mozečkového postižení neprobíhá plynule. Tím je narušena sensorická zpětná vazba, dítě nepřesně vnímá zvuky řeči, hláskovou stavbu slov, později než běžná populace je schopno určovat první hlásky ve slově, vyhledávat rýmy apod. To vše vede k fonologickému deficitu, který je považován za jednu z hlavních příčin dyslexie.

Kognitivní rovina

V rovině poznávacích procesů byl prokázán deficit v následujících oblastech:

a) Fonologický deficit

Výzkumy prokázaly, že většina jedinců s dyslexií vykazuje deficit ve fonologických procesech, závislost mezi čtením a některým z fonologických procesů.

Jedinci s dyslexií trpí časným poškozením fonologického uvědomování, které způsobuje obtíže v dekódování a osvojení dalších dovedností podmiňujících nácvik čtení.

b) Vizuální deficit

Byl považován za příčinu již mezi průkopníky dyslexie. Mnoho čtenářů má problémy v identifikaci hlásek ve slově (písmena se na stránce pohybují – nemohou zachytit a zpracovat jejich správný tvar a pořadí).

c) *Deficity v oblasti jazyka a řeči*

Dyslexie je považována za poruchu postihující mluvenou a psanou řeč, systém osvojování jazyka, jazykové kompetence. Častými projevy je též snížená schopnost rychle jmenovat písmena, barvy, předměty na obrázku, hledat slova, která se rýmují. V našich podmínkách jsou poruchy učení spojovány s menší slovní zásobou, obtížemi ve vyjadřování, s nižším jazykovým citem a artikulační neobratností.

d) *Deficit v procesu automatizace*

Teorie předpokládá, že proces učení probíhá zpočátku bez problémů, ale dovednosti nejsou aktualizovány tak rychle, jak je tomu u běžné populace. Obtíže nastávají tehdy, kdy se v procesu učení objevují úkoly, které by měly probíhat automaticky, neboť jsou předpokladem zvládnání úkolů složitějších. Čím komplikovanější je úkol, tím déle trvá jeho automatizace. Při minimalizování problémů je vhodné se zaměřit na automatizaci dílčích dovedností, které je třeba bezpečně zvládnout.

e) *Deficity v oblasti paměti*

Z hlediska trvání paměťových stop rozlišujeme paměť krátkodobou, střednědobou a dlouhodobou.

Paměť krátkodobá = souhrn operací s přijatou informací, zahrnuje primární zpracování, integraci, distribuci, diskriminaci a retenci bez vlivu na trvalou mikrostrukturu kortexu. Je velmi snadno „zrušena“ interferencí s informací novou. Její horní mez trvání se nejčastěji uvádí 30 – 90 sekund. Má úzký funkční vztah k pracovní paměti. Poruchy krátkodobé paměti mohou způsobit obtíže při zapamatování pokynů, úkolů, ale též slovíček v případě, že má opakovat slovo slyšené před několika sekundami.

Paměť pracovní = krátkodobá paměť, která slouží jako registr psychické práce. Informace v ní uložené slouží k řešení aktuální úlohy nebo situace. Bezprostředně poté jsou zde přítomné již nevýznamné informace zapomenuty nebo vytěsněny souborem informací nových. Je nezbytně nutná při řešení těch úkolů, které vyžadují současné vybavení více poznatků, např. diktáty. Postižení v oblasti gramatiky jsou spojována s omezením pracovní paměti.

Paměť dlouhodobá = zajišťuje uchování obsahu informací po měsíce a roky. Přesun z krátkodobé do dlouhodobé paměti je ovlivněn kvalitou uložení poznatků, jejich opakováním a užíváním.

f) Deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů

Zde je problém v rychlém jmenování po sobě následujících podnětů včetně podnětů neřečových, jako jsou barvy.

Zjistilo se, že časný deficit ve jmenování písmen a číslic predikuje obtíže ve čtení s přímou závislostí mezi deficitem rychlosti a závažností postižení čtení.

Jedinci s dyslexií trpí jemnými obtížemi ve zrakové percepci, které však nejsou měřitelné běžnými psychologickými testy. Projevují se při řešení laboratorních úkolů, v nichž se rychle mění vizuální podněty. Deficit postihuje rychlost procesů nejen vizuálních, ale též auditivních, motorických a řečových.

Možnou příčinou je postižení magnocelulárního systému ve smyslu redukce buněk v senzoričké, parietální a cerebelární oblasti.

g) Kombinace deficitů

Většina autorů spatřuje příčinu dyslexie v kombinaci více deficitů. Nejčastěji je to fonologické uvědomění, řeč, paměť, deficit v procesu automatizace.

Hypotéza dvojího deficitu – kromě deficitu ve fonologickém systému může existovat zcela nezávisle deficit v rychlém jmenování (označování předmětů, číslic, barev). Tato zjištění vedou k následujícím subtypům dyslexie:

Hlavní příčinou je fonofogický deficit bez obtíží v rychlém jmenování, který se často spojuje s deficitem v porozumění čtenému textu.

Projevuje se především deficit v oblasti rychlého jmenování bez obtíží ve fonologickém systému. Narušena je zejména rychlost a plynulost čtení.

Oba deficity se vyskytují současně. Jedinci s deficitem v obou oblastech vykazují nejzávažnější postižení.

Behaviorální rovina

Do behaviorální roviny řadíme:

rozběr procesu čtení

rozběr procesu psaní

rozbor chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech.⁹

7. Dyslexie

Jako první se dyslexii začali věnovat lékaři. Patřil k nim i Samuel Orton, který sestavil tým odborníků sestávající z psychiatra, psychologa a sociální pracovnice. Samuel Orton zemřel v roce 1948, společnost nesoucí jeho jméno patří k předním výzkumným pracovištím zabývajícím se problematikou SPU, zejména dyslexie. Členem světově proslulé Ortonovy společnosti byl i náš profesor Matějček (zemřel 2004).

Dyslexie znamená specifickou neschopnost naučit se číst běžnými výukovými metodami. Její současné definice jsou založené na diskrepanci mezi inteligencí naměřenou dle inteligenčního testu a na výkonu ve čtení měřeném standardizovanými čtenářskými texty. Diskrepance se věkem mění v závislosti na inteligenční úrovni dotyčného, záleží však i na spolehlivosti a citlivosti použitých testů. Za význačné se považuje v raném dětství dvouleté opoždění ve čtení. Mírnější formy poruchy, nebo ty, které jsou spojeny s vysokým IQ, nemusí být objeveny až do středního školního věku či naopak objeveny jsou, ale rodiče si nepřejí, aby jejich dítě bylo za dyslektika označené. Právo rodičů rozhodovat o dítěti je třeba respektovat i v případě našeho přesvědčení, že se dítěti vlastně ubližuje, škodí.

“Specifická porucha čtení se projevuje neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a žije v prostředí, které mu dává dostatek potřebných podnětů k žádoucímu společenskému a kulturnímu rozvoji.”¹⁰

Co patří mezi typické dyslektické projevy:

- a. obtížné rozlišování tvarů písmen
- b. snížená schopnost spojovat psanou a zvukovou podobu hlásky
- c. obtíže v rozlišování tvarové podobných písmen
- d. nerozlišování hlásek zvukově si blízkých
- e. obtíže v měkčení

⁹ Frith, U., Landerl, K., Frith, C.: *Dyslexie*. 1995.

¹⁰ Kucharská A.: *Sborník SPUCH 1996*. Portál, Praha, 1997.

- f. nedodržování správného pořadí písmen ve slabice, či slově, tzv. inverze
- g. přidavky písmen, slabik do slov
- h. vynechávání písmen, slabik ve slovech
- i. domýšlení si koncovky slova dle jeho správně přečteného začátku
- j. nedodržování délek samohlásek
- k. neschopnost čtení s intonací
- l. nesprávné čtení předložkových vazeb
- m. nepochopení obsahu čteného textu
- n. dvojí čtení: žák čte nejprve slovo, slabiku či jeho část šeptem pro sebe, pak teprve vyslovuje nahlas

7.1 Projevy dyslexie z hlediska psychologa

7.1.1. Dyslexie na podkladě percepčních deficitů

- oslabení v oblasti sluchové percepce

Jedinci s tímto oslabením mají výrazné problémy ve sluchové analýze a syntéze, fonematickém sluchu a sluchové paměti. Sluchovou analýzu a syntézu nelze od sebe oddělit, přesto lze tvrdit, že výraznější nedostačivost ve sluchové analýze – hlavně neschopnost udržet správné pořadí písmen ve slovech – více ovlivňuje písemný projev dítěte, obtíže v sluchové syntéze negativně ovlivňují spíše výkon ve čtení.

- převaha obtíží v oblasti zrakové percepce

Obtíže v tomto případě vyplývají z nedokonalé schopnosti zrakové analýzy a vizuální diferenciaci, dochází k záměnám tvarově podobných hlásek, ke kinetickým inverzím a k častým výpustkám hlásek i slov.

7.1.2. Dyslexie s převahou obtíží v oblasti motorické

Pro jedince s tímto deficitem je typická pomalost až těžkopádnost při čtení a četný výskyt dalších specifických chyb v důsledku narušení artikulační obratnosti a verbálně motorických aktivit. Dítěti činí obtíže pružně změnit nastavení mluvidel při

výslovnosti, dochází k ulpívání na jednom nastavení, tzv. perseveraci. Jedná se vlastně o pohybovou neobratnost v artikulační mikromotorice a o nedostatečnou schopnost složitější koordinace artikulačních pohybů.

7.1.3. Dyslexie na podkladě integračních a ideognostických obtíží

a) integračních obtíží

Převaha problémů se shromažďuje v procesech syntézy, z čehož vyplývá, že hlavní obtíže se začínají objevovat ve chvíli osvojování a zdolávání větších celků při čtení – slabik, slov. Čtení těchto dětí zůstává na velmi nízkém stupni bez ohledu na náročnost textu.

b) ideognostických obtíží

Zde je typická převaha obtíží v pochopení symbolické povahy písemného projevu. Při čtení chybí plynulost a typická je nápadně přetrvávající pomalost v kvantitativním zvládnutí textu. Na vyšší úrovni se tyto obtíže projevují nízkým stupněm porozumění čtenému textu.

7.1.4. Dyslexie s poruchami dynamiky základních psychických procesů

a) Dyslexie u hyperaktivního dítěte

Vlastní průběh čtení a psaní včetně veškerých ostatních mentálních procesů (zraková percepce, sluchová percepce, hl. analýza a syntéza) probíhají u dítěte velmi rychle, bez kontroly, bez nezbytné zpětné vazby. U jedince nedochází k tolik potřebné integraci dějů. Při písemném projevu je pro dítě typické, že píše dříve, než se řádně rozmyslí. Ve výsledku jeho písemné práce proto objevujeme výpustky koncovek slov, zkomoleniny, zkratky, chybějící diakritická znaménka apod.

b) Dyslexie u hypoaktivního dítěte

Pro dítě hypoaktivní jsou typické nedostatky v souhře mozkových hemisfér, zesilující se právě v časové tísní dítěte, tak známé hlavně při psaní pětiminutovek, čtení na čas,

diktátů apod. Hypoaktivní dítě velice zdlouhavě píše, těžce hledá v paměti správné gramatické tvary slov, není schopno stačit pracovnímu tempu ostatních bezproblémových dětí.

7.1.5. Dyslexie z hlediska vzájemného vztahu verbální a názorové složky intelektu

a) Typ s převahou názorové složky

Čtení těchto dětí bývá sice průměrné, avšak porozumění textu je slabé. Nejsou schopny pochopit různé metafory, uniká jim smysl pro humor, nerozumí slovním skrývačkám či hádankám. Pro tyto žáky je typická neschopnost orientace v prostoru, nedovedou měřit a obtíže mají i v sociálních vztazích, neboť svými projevy vyvolávají negativní hodnocení jak u vrstevníků, tak u dospělých. Nemají totiž potřebnou tzv. sociální distanci.

b) Typ s převahou verbální složky

Poměrně dobře pochopí čtený text i přes případné mírné nedostatky v technice.

7.1.6. Dyslexie z hlediska lateralizace mozkových hemisfér

a) Typ s převahou levé hemisféry na počátku čtenářského vývoje - L typ

Pro žáky s tímto typem dyslexie je charakteristické velmi rychlé čtení s množstvím chyb. Většinou u nich došlo k nedostatečnému zvládnutí počáteční etapy čtení, tzv. percepční, a zvládnutí textu tak probíhá více pomocí levé – řečové – hemisféry. Pokud chceme těmto dětem pomoci, musíme korekce obtíží zaměřit na posílení hemisféry pravé, na rozvoj a automatizaci prostorové a pravo-levé orientace.

b) Typ s dlouho přetrvávající převahou pravé hemisféry - P typ

Tito žáci čtou poměrně přesně, ale trhaně a neúměrně pomalu. Na rozdíl od typu předcházejícího zůstává jejich čtení na úrovni percepční, z čehož vyplývá, že korekci obtíží musíme zaměřit na posílení levé hemisféry (naslouchání čtenému textu, čtení

slabik, jejich postřehování, nácvik melodie mluvené řeči apod., dočítání neúplných slov, vět, textů apod.)¹¹

8. Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha psaní a postihuje zejména schopnost napodobit tvar písmen a řazení písmen. Dítě si nepamatuje tvary písmen, opět zaměňuje tvarově podobná písmena, písmo je neuspořádané, těžkopádné, neobratné. Žáci postižení touto poruchou se dlouho nemohou naučit dodržení liniatury, výšky písma. Píší pomalu, namáhavě, často u nich zjišťujeme chybné držení psacího náčiní. Přílišné soustředění na grafickou stránku písemného projevu často způsobuje neschopnost soustředit se na pravopisné jevy.¹²

Znaky dysgrafie, které jsou pro učitele důkazem, že obtíže jedinců jsou právě dysgrafického charakteru:

- obecně nečitelné písmo, a to i přes dostatečný čas a pozornost věnovaný danému úkolu
- tendence k směřování psacího a tiskacího písma, nepravidelná velikost, rozličnost tvarů, nerovnost linií, nerovnoměrný sklon, častá neschopnost dodržet psaní na řádku
- nedopsaná slova či písmena, vynechávání slov v souvislém textu
- nepravidelné uspořádání na stránce vzhledem k řádkům a okrajům
- nepravidelná hustota mezi slovy a písmeny
- často atypický úchop psacího náčiní či křečovitý úchop prstů ve špetce s prolomeným ukazovákem přesto, že ruka se nám jeví celkově uvolněně
- zvláštní držení těla při psaní
- diktování si polohlasem sledu písmen, bedlivé pozorování vlastní píšící ruky
- výrazně pomalé tempo práce, neskonalé úsilí při veškerém písemném projevu

¹¹ Michalová, Z.: *Specifické poruchy učení*. Tobiáš, 2001.

¹² Vítková, M. a kol.: *Integrativní speciální pedagogika*. Paido, Brno, 1998.

- obsah napsaného v časové tísni velice často na žádném stupni školního vzdělávání nekoordinuje se skutečnými žákovými jazykovými dovednostmi a schopnostmi

9. Dysortografie

Specifická porucha pravopisu znemožňuje dítěti správné zapsání všech písmen ve správném pořadí včetně délek, měkkosti. Tato porucha často souvisí s dyslexií a dysgrafií. Její obraz se během vývoje dítěte mění. V počátcích školní docházky, 1. – 3. ročníku se vyskytuje velké množství tzv. dysortografických chyb: vynechávky, záměny písmen, inverze, zkomoleniny, nesprávně umístěné nebo vynechané vyznačení délek samohlásek, chyby v měkčení. Postupně a při kvalitní péči dělá dítě často těchto chyb méně, ale na správné napsání potřebuje více času než ostatní žáci. V časově limitovaných úkolech (diktáty, písemné prověrky v jakémkoliv předmětu) se dysortografické chyby znovu objevují, přibývají chyby pravopisné i v jevech, které si dítě osvojilo a umí je ústně bez obtíží a správně zdůvodnit. Proto je tak důležité poskytnout těmto žákům možnost ústního zkoušení i práci bez časového tlaku.¹³

Co tedy patří mezi specifické chyby dysortografického charakteru:

- grafické záměny zvukově podobných hlásek (b – d, z – s, h – ch)
- obtížná výbavnost naučeného tvaru písmene v písemné podobě, snížená schopnost spojení psané a slyšené podoby hlásky
- záměny tvarově podobných písmen v písemné podobě
- chyby z artikulační neobratnosti
- chyby v měkčení na akustickém podkladě
- chyby v důsledku sykavkových asimilací
- neschopnost dodržovat pořadí písmen, slabik ve slově, inverze
- přidávání nepatřících písmen a slabik do slov
- neschopnost dodržování délek samohlásek

¹³ Vítková, M. a kol.: *Integrativní speciální pedagogika*. Paido, Brno, 1998.

- neschopnost rozlišovat hranice slov ve větě
- problémy ve slabikách a slovech se slabikotvorným r, l

10. Poruchy koncentrace pozornosti

Poruchy pozornosti jsou stále častěji považovány za základní nebo-li primární problém u mnoha dětí, které mají těžkosti v učení, chování nebo školní přizpůsobivosti. Než byly poruchy pozornosti rozpoznány, trvalo dost dlouho. V roce 1940 si Alfréd Strauss všiml symptomů porušené pozornosti – impulsivita, nepozornost, hyperaktivní chování – u dětí, které označil jako „dětí s poškozením mozku“. Ohnisko jeho zájmu se však přesunulo k samotným problémům učení, k rodičům a učitelům a k vytváření takových organizací jako jsou Ortonova dyslektická společnost a Asociace poruch učení. Stále častěji byly poruchy koncentrace pozornosti spojovány s dyslexií, namísto s poruchami chování.

Zájem o poruchy chování vzrostl v roce 1991, když americký výbor pro výchovu vydal objasňující pokyn. Podle tohoto pokynu sice nejsou poruchy pozornosti samostatnou výukovou poruchou, ale děti s těmito poruchami mají speciální výukové potřeby v rámci existujících kategorií, jmenovitě poruch učení, emocionálních poruch nebo jiné zdravotní postižení.

10.1. Diagnostická kritéria

Předpokládá se, že poruchy pozornosti vznikají na neurologickém podkladě. Dysfunkce u některých neurotransmiterů v mozku vede k těžkostem v zaměřování, udržování a usměrňování pozornosti a soustředění se na úkol. U těchto dětí můžeme pozorovat impulsitu, překotnost, snadnou odklonitelnost jejich pozornosti, těkání od jedné myšlenky nebo zájmu k druhému. Poruchy pozornosti jsou doprovázeny hyperaktivitou jen u některých dětí. Od nadměrné čilosti se tato porucha odlišuje kvalitou motorického neklidu. Mladším dětem s hyperaktivitou nedovolí hrubý motorický neklid posedět v klidu. Starší hyperaktivní žáci jsou zvýšeně neklidní a roztržití, vyrušují povídáním se

spolužáky nebo se stále s nimi pošťuchují. Jejich chování je těžko předvídatelné a chaotické. Poruchy koncentrace pozornosti často souvisejí s poruchami učení. Poruchy pozornosti, obzvláště pokud jsou spojeny s hyperaktivitou korelují také s emočními poruchami.¹⁴

10.1.1. Výchovné působení

Doporučené výchovné postupy u žáků s poruchami koncentrace:

- Zapojit při instrukci několik smyslových orgánů, aby se udržela pozornost a zlepšilo se učení žáka. Kombinace vizuální a taktilní stimulaci s verbální instrukcí.
- Posazení žáka na nejklidnější místo ve třídě. Může to být v přední lavici, kde je nejméně rušivých podnětů, před bílou stěnou nebo v uzavřeném boxu.
- Udržování pravidelnosti a řádu v aktivitách a v rozvrhu. Na chystané nutné změny je potřeba žáka předem připravit a probrat s ním vhodné chování, které je od něj očekáváno.
- Úkol rozložit na menší kroky a po každém kroku dát žákovi zpětnou vazbu o výsledku. Dětem, které to potřebují, poskytnout k dokončení úkolu delší čas.
- Je vhodné vybrat spolužáky, kteří budou dítěti sloužit jako model správného chování.
- Při verbální instrukci udržovat s žákem oční kontakt. Jasné a stručné pokyny v případě potřeby opakovat klidným hlasem.
- Vytváření seznamů, které pomohou žákům v lepší organizaci úkolů. Žáci si jednotlivé položky kontrolují a odškrtaávají.
- Pracovní listy upravit tak, aby na stránce nebylo příliš mnoho textu. Dítě si může zredukovat množství textu i přeložením pracovního listu na polovinu.
- Před odchodem ze školy je nutné zkontrolovat, zda si žák poznamenal zadání domácího úkolu. Je – li to potřebné, dát rodičům návod, jak domácí přípravu na školu organizovat.

¹⁴ Train, A.: *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Portál, Praha, 1997.

- Při vyučování střídat aktivity, při kterých se sedí a aktivity, při kterých se stojí. Naplánovat dětem činnosti, které jim umožní více pohybu během dne.
 - Zařazovat činnosti, které vyžadují aktivní zapojení, např. diskuze o problému nebo přehrávání jednotlivých kroků.
 - K strukturování úkolů a udržení pozornosti využívat co nejvíce učebních pomůcek, počítačů, magnetofonů.
- Dát žákovi příležitost ukázat v čem je úspěšný. Také on může pomáhat svým spolužákům nebo mladším dětem.

10.1.2. Modifikace chování

Přehled účinných technik ovlivňování a modifikování chování u dětí s poruchami koncentrace pozornosti:

Střídaté posilování je založeno na principu posílení nebo zeslabení určitého chování pomocí jeho bezprostředních následků. Příjemné následky jsou pozitivními posilovači. Pozitivní posilovače pomáhají prodloužit rozsah pozornosti u dětí s poruchami koncentrace pozornosti a snížit impulzivitu, rozptýlenost a hyperaktivitu. Kombinace posílení vhodného chování a ignorování nevhodného chování může úspěšně snížit negativní projevy ve třídě.

Postupné přibližování je behaviorální technika založená na principu postupného zvyšování obtížnosti úkolu. Začíná se na dosavadní úrovni dítěte a náročnost se zvyšuje až do dosažení cíle. Například, vydrží – li dítě sedět na místě dvě minuty, nejbližším cílem je zvýšení této doby na tři minuty. Konečným cílem by pro daného žáka mohlo být vydržet sedět klidně při desetiminutovém výkladu.

Využití spolužáků k intervenci. Spolužáci napomáhají k zlepšení chování dítěte. Můžou být úspěšně trénováni k oceňování žádoucího chování a ignorování nežádoucího chování. Toto posilování vrstevníky se pravděpodobně uplatňuje i v situacích mimo vyučování, při přestávkách, při obědě, apod.

11. Děti s problémy v oblasti chování

Do této skupiny řadíme děti, které svým chováním narušují vyučování, chovají se agresivně vůči spolužákům, znesnadňují učitelovu práci. Učitel se zamýšlí nad příčinami chování takového žáka, nemá však ve vyučování prostor pro zjištění příčin jeho chování a nemůže tedy ani rozlišit, zda je či není v moci dítěte chovat se podle vžitých norem.

Specifické poruchy chování jsou spjaty s oslabením ve funkcích a schopnostech, které jsou zodpovědné za řízení, regulaci a integraci chování, opět při inteligenci v mezích širší normy. Patří sem psychické funkce a vlastnosti zakotvené v centrálním nervovém systému, jako je pozornost, úroveň aktivace, cílesměrnost, sebekontrola, ale též řeč jako důležitý činitel autoregulace.¹⁵

12. SPU a emoční sféra

Pocity méněcennosti jistě nejsou vlastní pouze dětem se SPU. Okolí dítěte by si mělo být vědomo, že dítě - třeba s dyslektickými obtížemi, je celkově trvale ve svízelnější životní situaci, působí dospělým kolem sebe více potíží, má tedy vyšší nároky na jejich trpělivost. Vážně je ohrožena jeho školní úspěšnost. To vše vyvolává trvalé emoční napětí, jehož následkem mohou být citové poruchy. Ty se výrazněji projevují u chlapců.

13. SPU a sociální problémy

Dítě trpící některou ze SPU je často vnímáno jako dítě problémové a to jak svou rodinou, tak ze strany učitelů. Sociální dovednosti jako některé jiné dovednosti se musí člověk učit. Mnoho z toho, co děti zjišťují o sociálně vhodném chování, se vlastně neučí, ale jednoduše to přijímají tak, jak to jde kolem. Některé děti normální inteligence se zdají být méně schopné naučit se těmto věcem, i když je to někdo učí. To může být jejich jediná postižená oblast, ale obvykle je spojena s jinými poruchami

¹⁵ Říčan, P., Krejčířová, D. a kol.: *Dětská klinická psychologie*. Grada, Praha, 1995.

učení. Ačkoliv takové chování může být zřejmé všem, kteří dítě potkávají, nejvíce si toho všimnou jeho vrstevníci, od nichž se dítě velmi odlišuje.

Tyto problémy jsou velmi stresující pro rodiče. To může být smíšeno s tím, že si neuvědomí, že chování dítěte není jejich chybou. Tyto děti je potřeba učit sociálním dovednostem, ale jako v případě jiných forem specifických poruch učení je pokrok často pomalý.

To, že dítě má emocionální nebo sociální problémy, nezáleží jenom na jeho temperamentu, ale také na povaze jeho obtíží. Děti, které mají poruchy v oblasti školní výuky a také jsou nemotorné, mnohem více trpí než děti, které mají poruchu jen v jedné sféře života. Prostředí, ve kterém se dítě nachází, hraje důležitou roli v determinaci, jak se bude umět vypořádat se svými problémy. Ačkoli rodiče ze svého pohledu hrají důležitou roli, děti zažívají mnoho stresů, které jsou mimo rodičovskou kontrolu. Jiné děti, učitelé a společnost obecně hrají důležitou roli v determinování toho, jak dítě vidí samo sebe a jak se s sebou vyrovnává.

Potom následují některé běžné typy chování, které známe od dětí se specifickými poruchami učení (vyhýbání se škole, vyhýbání se domácím úkolům, podvádění, agrese, vzdávání se nebo ústup).

14. Péče o děti se SPU

Dítěti se SPU je třeba poskytnout pomoc, ne pouze diagnostickou nálepkou. Pomoc dětem se SPU lze spatřovat v:

- kvalitní diagnostice
- individuálním přístupu
- celkově příznivé atmosféře doma i ve škole
- dobrém startu odborné péče, která by měla být koncipována tak, aby rychle přinesla alespoň dílčí úspěch
- udržení zájmu, což předpokládá terapeutické spojení obou stran
- zajištění optimální životní dráhy dítěte (výběr školy, učitele atd.)¹⁶

¹⁶ Sovák M.: *Defektologický slovník*, SPN, Praha, 1984.

15. Nejčastější příčiny dyslexie, dysortografie a dysgrafie

V definici je uvedeno, že dyslexie je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech. Děti s dyslexií mají zvláštní obtíže ve vnímání, především sluchovém a zrakovém, přičemž sluchová i zraková ostrost jsou většinou zcela neporušeny.

Často je u nich narušeno poznávání vztahů v prostoru a v čase. Typické bývají i obtíže v jemné motorice, především koordinace pohybů důležitých při grafických projevech. Zařazují se sem i tzv. specifické poruchy řeči.

Původní příčinou všech těchto obtíží může být lehká mozková dysfunkce, tj. zcela drobné poškození mozku, ke kterému došlo před porodem, při porodu nebo brzy po něm.

Mnohdy se na původu poruchy podílí dědičné faktory bez průkazného centrálního poškození. Vyskytují se i případy, u kterých zatím nelze blíže určit příčinu.

Poznatky z oblasti neuropsychologie však stále více objasňují příčiny této vývojové poruchy.

15.1. Vyučování dítěte se specifickými poruchami čtení

Prvním krokem při vyučování čtení u dítěte se spec. poruchami čtení je rozpoznat, že nějaké problémy má a jaké. Mnoho dětí se spec. poruchami čtení má značné problémy s fonologickými dovednostmi, nejsou schopny získat návyky se stejnou přirozeností jako ostatní děti. Metody čtení, které nepřinášejí tyto dovednosti cíleně, se proto obvykle pro děti se spec. poruchami čtení neúčinně používají. Pro ně se nejlépe uplatní jasně strukturované fonetické schéma. Příkladem takových schémat je schéma Alfa-Omega a Ortonova-Gillinghamova-Stillmananova metoda. Těmito metodami se učí čtení a hláskování zároveň. Ze začátku se učení vyhýbá celým slovům, učí se nejprve hlásky a potom části slov. Zdůrazňují potřebu neustálého opakování toho, co se dítě naučilo, čímž může být vyrovnána slabá paměť mnoha dětí se spec. poruchami čtení.¹⁷

¹⁷ Selikowitz, M.: *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Grada, Praha, 2000.

15.2. Nejčastější projevy dyslexie a dysortografie

1. Žák ve 2. nebo vyšším ročníku dosud nepoznává nebo neumí napsat (nevybaví si jejich tvar) všechna písmenka. Má velké obtíže ve skladu hlásek (písmen) ve slabiky. Po dvou i více letech školní docházky namáhavě slabikuje.
2. Záměny podobných písmen, hlavně tvarově (m – n, h – k, apod.), zrcadlově (b – d, s – z, apod.) a zvukově (párové hlásky znělé – neznělé) při čtení a psaní. Avšak výskyt těchto záměn v 1. roce a občasný výskyt do konce 2. roku školní docházky není jevem mimořádným.
3. Přehazování sledu písmen a slabik ve slovech (kus – suk, svatba – stavba, apod.)
4. Obtíže v rozkladu vět na slova, slov na slabiky a slabik na hlásky, vynechávání nebo přidávání písmen (hlásek).
5. Záměny a nejistota v rozlišování měkkých a tvrdých slabik di – dy, dě – de, apod. ještě ve 3. a dalších letech školní docházky.
6. Špatné rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek. Žák nápadně často čárky nad samohláskami vynechá nebo naopak je píše tam, kam nepatří.
7. Stejně tak dítě nepatřičně píše nebo vynechává háčky nad písmeny, hlavně u sykavek.¹⁸

16. Pedagogicko - psychologické aspekty využití didaktické techniky a jejich funkce ve vyučovacím procesu.

Správná volba a využití didaktické techniky vyžaduje vyhovět mnoha aspektům. Tradiční vyučování vede mnohdy učitele při výuce k rutině bez pedagogicko-psychologických odůvodnění.

¹⁸ Žlab, Z.: *Vývojové poruchy čtení a psaní*. KÚNZ, odd.zdrav. výchovy, Praha, 1976.

Při využívání didaktické techniky je nutné mít na zřeteli systém *didaktických zásad*. To jsou teze nebo pravidla, která shrnují osvědčené zkušenosti s efektivním vyučováním a mají pro školní edukaci¹⁹ univerzální charakter, tj. jsou platné pro vyučování různých předmětů a témat, v různých zemích. Dřívější obecná didaktika tyto zásady silně proklamovala, v současných teoriích jsou poněkud opomíjeny. Možná je důvodem toho i skutečnost, že tradiční proklamované didaktické zásady většinou nejsou ověřeny empirickým výzkumem, takže se jim může věřit, nebo lze o jejich platnosti i pochybovat.²⁰ Ale ani pro moderní vyučování nejsou didaktické zásady přežitkem, naopak – jejich uplatňování je nezbytnou podmínkou jeho efektivnosti.

Princip názornosti – Ve vyučování se mají používat obrazové a jiné neverbální prostředky prezentace učiva.

Učitel by měl umožnit žákům vnímat předkládaný obsah, pokud možno, všemi smysly a tak usnadnit rozumové poznávání. Pro názornost je důležitý také osobní příklad, děti si všeho všimnou a chtějí všechno dělat stejně jako dospělí. Toto ztotožnění se s učitelem je obzvláště silné v prvních letech školní docházky.

Tento princip umožňuje vytváření konkrétních a jasných představ ve vědomí žáků a na jejich základě probíhá zpracování učiva na intelektuální úrovni. Konkrétní představy se také dobře pamětně fixují a umožňují tak kvalitní pamětné osvojení učiva. V praxi tento princip znamená požadavek zapojit při učení co nejvíce smyslů, aby představy dětí byly co nejpřesnější. Významnou roli proto ve vyučování hrají rozmanité učební pomůcky počínaje učebnicemi a konče moderními počítači, schopnými věrně napodobit skutečnost v podobě cvičných trenažérů. Názorně však může velmi účinně fungovat i slovní uvedení příkladu ze života, případně živý popis.

Faktem zůstává, že čím mladší děti, tím je názornost ve vyučování nepostradatelnější. Názornost je prostředkem nikoli cílem vyučování. Od dob Komenského je didaktický princip názornosti „zlatým pravidlem vyučování“. Účinnost principu názornosti závisí na spojení názoru a slova, kterým učitel usměrňuje žákovo vnímání. Bez slovního doprovodu předkládaných názorných materiálů by mohlo dojít ke zkreslení osvojovaných informací pro nedostatek zkušeností. Děti zpravidla samy nejsou schopny

¹⁹ edukace – vzdělávání, výchovně – vzdělávací proces

²⁰ Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. Portál, Praha, 1997.

proniknout k podstatným věcem, tím méně k skrytým příčinným vztahům a souvislostem, dopouštějí se chyb při zobecnování, což narušuje a zpomaluje proces jejich učení.²¹

Přehnané dodržování názornosti (velké množství pomůcek), může vyvolávat nežádoucí efekt (tříštění pozornosti, ulpívání na povrchnostech, nepochopení podstaty, atd.)²².

Princip aktivity – Vyučování má začleňovat co nejvíce přímých poznávacích činností žáků.

Tato zásada požaduje, aby vědomosti a dovednosti žáků vyplynuly z jejich vlastního poznání, přemýšlení, vlastní činnosti, reálné zkušenosti a tvořivé aplikace osvojené látky v životě. Je důležité, aby učitel usměrnil svoji aktivitu a přestal za žáky všechno dělat, přestal jim předkládat metodou výkladu hotové poznatky, aby je začal vést, radil jim. Je potřeba děti zaměstnat a zapojit do výchovného procesu. Rozvoj jejich vlastního úsudku podporuje rozvoj celé jejich osobnosti. Naplnění této zásady nacházíme v oblasti praktických činností, může jít o individuální nebo kolektivní činnost. Vhodná je práce ve skupinách. Aktivitu žáků lze podněcovat zajímavým obsahem, přitažlivým cílem, vlastní záníceností pro téma, soustavnou kontrolou a hodnocením, a to především pozitivním hodnocením.

Žákům je při této zásadě poskytována značná míra samostatnosti a svobody při rozhodování a v provádění.

Proto je třeba vytvořit ve třídě takovou pracovní atmosféru, ve které je přirozená a žádoucí samostatnost, možnost vyjádřit vlastní názor nebo postoj, jistá míra svobody při rozhodování při volbě činnosti apod. Potom se společně s žákovskou aktivitou rozvíjí i tvořivost, schopnost řešit problémy a celkový aktivní přístup k životu.

Aktivní učení je intelektuálně podnětější, efektivněji vyvolává a udržuje motivaci a zájem žáků, napomáhá rozvoji důležitých učebních dovedností (organizování práce, komunikační a interakční dovednosti, atd.), je u žáků oblíbenější, přináší jim větší zážitky, zkušenost a vzhled do předkládaných informací, podněcuje kladnější postoje žáků k sobě samým i k probíranému předmětu.²³

²¹ kolektiv autorů: *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky*. Pedagogická fakulta MU v Brně, 1996.

²² Grecmanová, H., Holoušková, D., Urbanovská, E.: *Obecná pedagogika I*. HANEX, Olomouc.

²³ Grecmanová, H., Holoušková, D., Urbanovská, E.: *Obecná pedagogika I*. HANEX, Olomouc.

Princip uvědomělosti – Žák musí rozumět tomu, co se má učit, a musí chápat smysl této činnosti. Při zachování faktorů: vhodná motivace, která přispívá k osobnímu přijetí výukového cíle žáky a usnadňuje tak učení, prezentace učiva ve vztazích, v jakých reálně existuje, bez vytrhávání z kontextu, tak, aby žáci nebyli nuceni učit se pamětně izolované poznatky, které pak rychle zapomínají (důsledné využívání mezipředmětových vztahů a spojení teorie a praxe), vhodné vyučovací metody a formy, postupy, které žákům nebudou chápání komplikovat a zamlžovat, ale spíše látku přiměřeně didakticky zjednoduší, adekvátní požadavky na školní výkony žáků – odstranit školní memorování a při kontrole vědomostí ocenit spíše proniknutí do vztahů v učivu a aplikační schopnosti žáků, respektování ostatních didaktických principů, lze zpřístupnit učební práci žákům jakéhokoli věku a učinit ji smysluplnou.

Opominutí principu uvědomělosti ve vyučování přináší formalismus ve vzdělání. Vzdělání může být na první pohled solidní, ale ve skutečnosti je málo použitelné, ať již pro jeho verbalismus – žák je schopen slovně reprodukovat poučky, ale neumí je využít v praxi – nebo pro skutečnost, že žáci se ve škole učí především pro známky, případně aby vyhověli požadavkům pro přijetí na zvolenou školu, ale bez zájmu o poznání a vědění.

Princip přiměřenosti – Požadavek aby cíle, obsah, formy a metody vyučování odpovídaly úrovni psychického a fyzického vývoje žáků.

Zásada vyjadřuje diferencovaný přístup k žákům, respektování jejich vývojových hledisek a postavení ve třídě. Neznamená to ovšem menší náročnost na žáky, ale znamená to uplatňování adekvátních nároků, které podněcují žáky a poskytují reálnou naději na úspěch a přispívají k jejich optimálnímu rozvoji.

Proto také čím mladší žáci, tím kratší vyučování, pestřejší metody a formy výuky, veselejší učebnice, konkrétnější učivo a důslednější vedení učitele. Odstupňování náročnosti na žáky je dáno především věkem, ale v poslední době v souvislosti s realizací diferencovaného vzdělávání²⁴ už v průběhu primární školy, i rozdílnými

²⁴ diferencované vzdělávání – Členění žáků procházejících školním vzděláváním na skupiny. Cílem je vytvořit vhodné podmínky pro všechny žáky, přiměřené jejich předpokladům a zvláštěm, pohlaví, schopnostem, perspektivní orientaci, zájmům apod.
Průcha, Walterová, Mareš: *Pedagogický slovník*, Portál, Praha, 1998.

schopnostmi dětí. Uplatňování principu přiměřenosti je, přestože vyučovací obsahy jsou dosti závazně dány učebními osnovami, ve skutečnosti v rukou učitele, protože právě on prezentuje učivo, dává, motivuje děti, vysvětluje, navozuje aktivity, pokud možno přitažlivě a dynamicky provádí žáky učivem i vyučovací hodinou. V rukou schopného učitele získává často i velmi obtížná látka pro žáky osobní smysl a stává se pro ně zajímavým dobrodružstvím. Nezbytnou podmínkou uplatňování tohoto principu je dobrá psychologická vybavenost učitele. Ten by měl být schopen přiblížit své myšlení své třídě a uplatňovat ve vyučování ty postupy, které jsou jim srozumitelné a blízké.²⁵

Princip postupnosti – Při vyučování se má postupovat od jednoduchého k složitému, od blízkého k vzdálenému, od konkrétního k abstraktnímu, od obecného k zvláštnímu. Tato postupnost má být plynulá a vyrovnaná a týká se i nároků na žákovské výkony (kontinuita s principem přiměřenosti). Nerespektování tohoto principu má důsledky pro rychlost i kvalitu dalšího učení, poněvadž jestli nebylo zvládnuto klíčové učivo v raných fázích vzdělávání, není na čem stavět další vědomosti.

Princip soustavnosti – reprezentuje ve vyučování a vzdělávání potřebu, aby jak učivo, tak učitelovo působení a žákovské činnosti byly uspořádány v logicky zdůvodněném pořádku, systému. Živelnost, nahodilost, nedůslednost oslabují účinnost vyučování, zatěžují psychicky žáka. Znemožňují jak vytvoření uceleného a reálného obrazu o světě ve vědomí žáka, tak vytvoření jeho žádoucích dovedností a návyků duševní práce. Naopak systematickosti způsobuje, že ve školní práci zapadá každá informace i činnost do druhé. Školní život i práce tím nabývají reálný význam a smysl pro každého žáka i učitele.²⁶

²⁵ kolektiv autorů: *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky*. Pedagogická fakulta MU v Brně, 1996.

²⁶ kolektiv autorů: *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky*. Pedagogická fakulta MU v Brně, 1996.

Princip trvalosti – žáci si mají osvojit učivo tak, aby se stalo jejich trvalou výbavou.

První podmínkou tohoto principu je, aby se obsah školního vzdělávání stal informací a činností, kterou budou žáci v životě skutečně potřebovat, ať přímo nebo zprostředkovaně, což dosud není naprosto běžné.

Druhou podmínkou je, že to, co se učíme, zapadá do systému našeho dosavadního vzdělávání. Třetí podmínkou by mohlo být plné pochopení a citové prožití učiva a čtvrtou jeho dostatečné procvičení a jeho převedení do praktické roviny. Trvalost osvojení vzdělávacích obsahů je do značné míry podmíněna i individuálně, úrovní poznávacích procesů jednotlivce (schopnost koncentrovat pozornost, úrovní paměti, kombinační schopnosti aj.). Poslední podmínkou uplatňování principu trvalosti by tedy mohlo být systematické cvičení paměti a intelektuálních (pojmových) schopností.

Princip individuálního přístupu k žákům – vyjadřuje požadavek, aby ve vyučování přihlížel učitel v rámci svých možností k individuálním zvláštnostem žáků. Respektoval rozdíly v jejich psychických a fyzických předpokladech, zdravotním stavu, dosavadním stavu výchovy a vzdělání, učební motivaci, zkušenostech, sociálních charakteristikách, v jejich zájmech, sklonech a vlastnostech, ale hlavně ve výkonech. Neznamená to, že bude všem žákům dávat jedničky, aby dokázal, že má pro ně pochopení a respektuje jejich zvláštnosti. Podstatou tohoto principu je fakt, že každý žák má vlastní, osobní hodnotu, kterou je třeba najít, podchytit a rozvíjet.²⁷

Princip zpětné vazby – ve vyučování je založen na poznatku, který přineslo programované učení, že totiž proces učení (vyučování) je efektivní tehdy, když každý učící se subjekt (ale i vyučující) má v každé chvíli možnost ověřit si svou úspěšnost či neúspěch. V praxi to znamená, že průběh učení pozitivně ovlivňuje průběžná znalost výsledků hodnocení pro žáky. Zpětná vazba je stejně významná i pro učitele, poněvadž mu poskytuje informace o tom, zda mu žáci rozumí a poslouchají ho, či nikoli, a podle toho může upravovat a měnit své pedagogické postupy. Pokud zpětná vazba chybí, snižuje se podstatně učební motivace žáků, u učitele není práce bez zpětné informace myslitelná.

²⁷ kolektiv autorů: *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky*. Pedagogická fakulta MU v Brně, 1996.

S tím úzce souvisí princip a smysl hodnocení. Smyslem hodnocení je za prvé, informovat žáka, do jaké míry zvládl nebo zvládá požadavky osnov, tedy dát mu informaci o zjištěném stavu, za druhé informovat žáka, jak by měl dále pracovat a postupovat, jakou cestu, prostředek či způsob zvolit, jak odstranit nebo zmírnit zjištěné nedostatky, jak cvičit, v čem o sobě uvažovat, jak na sobě pracovat. Za třetí motivovat žáka, povzbudit ho a podnítit k další práci. Posílit jeho sebedůvěru.

Pro učitele je hodnocení žáků významnou zpětnovazební informací o účinnosti zvolených metod a postupů a prostředkem k hlubšímu poznání žáků.

Shrneme-li tyto zásady, platí:

Při aplikaci didaktické **zásady názornosti** jde o to, aby žáci nejen pasivně vnímali, ale byli také aktivní, což souvisí se **zásadou aktivity**, projevovali nějakou činnost, kterou by bylo možno kontrolovat proces zvnitřňování. Při aplikaci didaktické **zásady uvědomělosti** sledujeme, aby žák spojoval to, co konkrétně vnímá, s rovinou abstraktních pojmů. V přiměřenosti půjde o to, abychom i technickými výukovými zařízeními zaváděli takové učivo, kterému budou žáci schopni porozumět. **Přiměřenost** úzce souvisí **s postupností**.

Z **psychologického hlediska** lze didaktickou techniku využít k motivaci, k udržení pozornosti, k aktivaci rozptýlené pozornosti, k relaxaci, ke zlepšení podmínek zapamatování, k užšímu spojení vnímání a myšlení.

V neposlední řadě se musí učitel rozhodnout, kterých organizačních výukových forem použije, zda bude pracovat s celou třídou nebo skupinou žáků, či dokonce s jednotlivci.

Učitel má ve vyučovacím procesu nezastupitelnou vedoucí úlohu.

17. Výchovně vzdělávací cíle

Významnou složkou plánování výuky jsou výchovně vzdělávací cíle. Účelem klasifikace, tedy systematického třídění výchovných cílů, je vybavit učitele nástrojem přispívajícím ke specifikaci jejich cílů. Učitelům rovněž napomáhá k volbě postupů a materiálů v rámci jejich osobních pracovních plánů.

Bloomova taxonomie popisuje šest úrovní vyučovacích cílů:

1. úroveň – základní vědomosti – žáci si mají osvojit informace, myšlenky a jevy, materiál. Mají poznat specifická fakta, termíny a metody. Mají si osvojit fakta, identifikovat a opakovat informace. Cílem první úrovně je osvojení základních vědomostí.

Otázky k ověření faktických dovedností: Kolik je..., Kdo je..., Co je..., Kdy bylo..., Jak je...

2. úroveň - porozumění – žáci se učí rozumět materiálu, myšlenkám, faktům a teoriím. Prokazují to tím, že dokážou látku opakovat vlastními slovy, sami dokážou uspořádat myšlenky, předpokládat nebo očekávat vývoj v oboru probírané látky. Oproti 1. úrovni jsou žáci aktivnější a samostatnější při myšlenkové práci s probíranou látkou. Učitel shledává, že žáci látku pochopili.

Otázky podněcují žáka k širší úvaze o probírané učební látce, k tomu aby prokázal hlubší porozumění a dokázal látku vysvětlit vlastními slovy: Uved' příklad..., Vysvětli význam... Pověz, čím jsou si tyto myšlenky (věci) podobné...

3. úroveň – použití, aplikace – žáci musí být schopni používat nabyté vědomosti v reálných situacích. Ověřování toho, zda žáci skutečně dosáhli této úrovně a jsou schopni získané vědomosti aplikovat, je dosti obtížné.

Žák je vyzván, aby naučené aplikoval na novou situaci nebo nějak rozvinul podle svého: Co se stane, když..., Řekni spolužákům o významu..., Využij své znalosti..., Uspořádej..., Použij pohádku za základ a vypracuj...

4. úroveň – analýza – analýza předpokládá, že žáci dokážou klasifikovat a rozložit naučenou látku v její komponenty, že chápou vztahy mezi nimi a rozumí principu uspořádání struktury nebo systému, což je zvláště obtížné ve směru od jednoduchého a konkrétního ke komplexnímu a abstraktnímu.

Ověřovací otázky a zadání – žáci jsou vyzváni, aby se materiálem zabývali odděleně a zkoumali části: Čím jsou si podobné a v čem jsou odlišné..., Popiš rozdílnost motivů..., Vyčleň hlavní a dílčí témata...

5. úroveň – objektivní syntéza – schopnost systematizovat naučenou látku, tzn. Vytvářet něco nového, co překračuje hranice již poznaného a známého, napomáhá žákovi tvořit nové metody nebo postupy. Příkladem dosažení této úrovně je napsání

originální povídky, pohádky, básničky, nakreslení obrazu. Kreativita je ovšem sama o sobě obtížně měřitelná.

Ověření – žáci jsou vyzváni k tomu, aby se pokusili jít za současné poznání: Napiš hru, povídku..., Namaluj obraz...

6. úroveň – objektivní hodnocení – osvojení hodnotících úsudků obsahuje v určitém stupni všechny předchozí úrovně. Žáci se k této úrovni přibližují prostřednictvím propracování schopnosti úsudku, zkoumání, vážení, přezkušování a dalších postupů, které vylučují kvapný úsudek. Základním principem dosažení této úrovně je rozvoj dovednosti kritického hodnocení.

Žáci jsou vyzváni k tomu, aby hodnotili myšlenky explicitním a detailním výčtem důvodů. Použitý systém hodnocení musí být jasně vysvětlen: Podrobně popiš silné a slabé stránky problému..., Ospravedlň svůj záměr..., Posud' současná rozhodnutí...²⁸

Lze říci, že zatímco malé děti mají tendence k velmi konkrétnímu myšlení a jejich výchova by se měla opírat o explicitní, pečlivě formulované směrnice, jejich další vývoj probíhá od konkrétního k abstraktnímu, od jednoduchého ke složitému a od závislosti na druhých k autonomii. Přitom je velmi důležité, aby učitel při výuce respektoval růst žákovy intelektuální komplexity, aby výuka korespondovala s aktuální vývojovou funkčností žáků.

18. Plánování výuky

Prostředkem k dosažení výchovných cílů je plánování výuky. Dobré vyučování je založeno na dodržení některých základních pravidel.

Předběžné zaměření, které vyvolává v žákovi zvýšení zájmu a motivuje ho k tomu, aby se látce naučil je prvním krokem, který by neměl být náročný na čas. Měl by být krátkým provokujícím podnětem na počátku výuky, který vzbudí pozornost žáků.

Po rétorickém uvedení do výukové tematiky, je žádoucí ještě více přiblížit cíl výuky. Mnohoznačnost a víceznačnost by měla při tomto popisu být redukována. Je známo, že

²⁸ Musil, V.J.: *Úvod do pedagogické psychologie*. Polygrafické středisko VUP, Olomouc, 1996.

větší rozsah redukuje žákovu vlastní iniciativu a snižuje motivaci ke školní práci. Třetím krokem je vstup. Dochází k němu po výběru a užití určité vyučovací strategie. Nejdůležitější součástí tohoto kroku je volba výukové metody. Čtvrtým krokem je modelování, tzn. demonstrace prováděná slovním popisem toho, co se požaduje, aby si žáci osvojili. Pátý krok obsahuje kontrolu porozumění. Efektivní plánování je interaktivní. Učitel by měl počítat s časovou rezervou pro dotazy ověřující míru žákova pochopení probírané látky. Současně je důležité vytvářet ve třídě atmosféru podporující žákův výkon. Šestým krokem je řízení praxe. Žáci by si měli vyzkoušet činnosti vedoucí k novým vědomostním komplexům a dovednostem v myšlení. Teprve na řízenou praxi by měl navazovat následující krok – nezávislá praxe. Ten je míněn jako vedlejší nebo domácí práce, kdy žáci již pracují zcela samostatně nebo v malých skupinkách bez učitelova přímého dohledu. Jde vlastně o přezkoušení účinnosti předchozích kroků.²⁹

19. Didaktická technika ve vyučovacím procesu

Při realizaci výchovně vzdělávacích cílů současné školy vystupuje stále více do popředí nutnost zavádět a funkčně využívat učební pomůcky a prostředky didaktické techniky, uplatňovat progresivní metody v pedagogické praxi. Stále větší nároky, které jsou kladeny na pedagogickou činnost učitele a vyšší požadavky na aktivní činnost žáků, vyžadují i změny postojů učitelů.

19.1. Zásady používání učebních pomůcek

Při používání pomůcek by se měl učitel řídit následujícími zásadami, které ovšem nemusí mít všeobecnou platnost³⁰

- podle druhu pomůcky zvolíme didaktickou techniku, kterou připravíme tak, aby se daná pomůcka realizovala nejúčinnějším způsobem, bez časových ztrát nebo naopak podle přístupné didaktické techniky zvolíme adekvátní učební pomůcky,

²⁹ Musil, V.J.: *Úvod do pedagogické psychologie*. Polygrafické středisko VUP, Olomouc, 1996.

³⁰ Dluhoš, J.-Vaníček, K.: *Kapitoly z metodiky využití pomůcek a didaktické techniky ve výuce*. PDF Ostrava, 1976.

- aktivizujeme žáky a snažíme se o to, aby sami získali co nejvíce informací vložených do pomůcky,
- doprovodné slovo volíme tak, aby usměrňovalo žákovu pozornost a jeho učení zamýšleným směrem, nepopisujeme slovem to, co je žákům z pomůcky zřejmé,
- pomůcku předkládáme žákům až v době, kdy chceme zaměřit pozornost na dané učivo,
- tam, kde je nutno zdůraznit složitost jevů, genezí, vzájemné vztahy a souvislosti, dynamiku procesu, necháváme možnost pro dotváření pomůcky během výkladu,
- přenosový kanál volíme podle požadavku na efektivnost přenosu informací a interakce mezi vyučujícím a žákem, ale i z hlediska hygieny duševní práce.

19.2. Didaktická technika při nápravě dyslexie

V této části uvádím některé možnosti, metodické postupy a vlastní zkušenosti, které jsem získala při vyučování, didaktické techniky v 1. a 2. ročníku a při nápravě dyslektických obtíží u žáků.

19.3. Popis učebny

Měla jsem velké štěstí, mohla jsem si sama uspořádat učebnu podle vlastního cítění. Snažila jsem se o to, aby třída co nejvíce vyhovovala požadovanému cíli: dítě by se zde mělo cítit v bezpečí, klidu a prostředí by mělo podporovat motivaci k výuce.

Na čelní straně učebny visí klasická tabule, magnetická tabule a sklopná projekční stěna. Na klasickou tabuli zavěšuji v případě potřeby plexisklovou tabuli, školní obrazy apod. Asi dva metry od čelní stěny učebny stojí pojízdná archivační skříňka se zpětným projektorem a audiovizuální katedra. V ní je uložen diapojektor, kazetový projektor. Gramorádio. Reproduktoř jsem položila poblíž audiovizuální katedry. Po obvodu třídy je pod podlahovou lištou vedena indukční smyčka pro bezdrátový sluchátkový poslech.

Zatměnění učebny je řešeno kombinací černých a pestrých závěsů.

Na boční straně jsou umístěny skříně s nástavci, do kterých ukládám všechny pomůcky a školní potřeby, které potřebuji při vyučování daného ročníku.

Na zadní stěně jsou nástěnky, v zadním rohu a na oknech květiny.

Učební pomůcky si třídím podle předmětů a tematických celků, což mi zajišťuje přehlednost a operativnost jejich používání.

Soustředěním didaktické techniky a pomůcek jsem získala více času k vlastní přípravě na vyučování. Zaznamenala jsem menší poruchovost přístrojů. Děti od počátku školní docházky nepovažovaly tyto přístroje za nic mimořádného a po stručné instrukci běžně používaly didaktické stroje i sluchátka. Většina dětí už z domova umí zacházet s kazetovým přehrávačem či televizí apod.

20. Dotazník ke zjištění stavu

Jelikož jsem se z počátku nepříliš dobře orientovala v problematice poruch čtení a psaní, využila jsem pomoc pracovníků PPP. Setkala jsem se s velkou podporou a ochotou pomoci. Výsledkem bylo vytvoření jakéhosi dotazníku, na jehož základě jsme později lépe mohly určit, který žák vyžaduje větší pozornost při výuce čtení a psaní.

Tento dotazník jsem si vyplnila za každého žáka. Tím jsem získala velmi dobrý přehled o třídě a mohla pro některé děti vytvořit individuální plán.

Aktivita při vyučování: hlásí se hodně – průměrně – prakticky vůbec - hlásí se i když nezná odpověď – neodpovídá – odpovídá kuse i když zná odpověď - někdy se zarazí a neodpovídá, nikdo s ním nehne po dobrém ani po zlém.

O vyučování projevuje přiměřený zájem – nezájem – zajímá se jen o něco (o co?):

Chování: – mírné - klidné - dobrosrdečné - plaché – lítostivé – smutné – bázlivé - má výkyvy v citových projevech a náladách - pošťuchuje - nesnášenlivé - vyvolává rvačky – vzdorovitě – umíněné.

V hodinách hodné, o přestávkách silně zlobí. - Zlobí v hodinách i o přestávkách.

Pohybově: přiměřené – těžkopádné – pomalé – živé – neklidné – neposedné – stále si s něčím hraje – stále mu něco padá – zbrklé - neovladatelné – manuálně zručné – obratné (při hře, kreslení) - neobratné

Pozornost: zřídka nepozorné – občas nepozorné – často nepozorné – většinou nepozorné – Dokáže pracovat soustředěně - sebemenší podnět ho odvede od úkolu – často je duchem nepřítomen.

Pracovně: dokáže pracovat samostatně i při takové práci plní úkoly přiměřeně své úrovni. - Při činnosti prakticky nesamostatný, vyžaduje neustále pomoc, bez dohledu dochází ke zhoršování výkonů.

Úkoly dokončuje – málokdy dokončí. Během vyučování dochází ke zhoršování výkonu, pozornosti, zájmu, dítě je více neklidné, unavené: ano – ne

Řeč: vyslovuje správně – nevyslovuje správně některé hlásky – obtížnější hlásky mu dělají potíže – mluví nesrozumitelně.

V určitých situacích koktá – koktá prakticky stále.

Má přiměřenou slovní zásobu – má chudý slovník.

Lateralita: při činnostech dává přednost – pravé ruce – levé ruce – střídá obě ruce

Sociálně: mezi dětmi má vedoucí postavení – vcelku oblíben – spíše neoblíben – výrazně neoblíben – stojí na okraji třídy – obětní beránek - třídní šašek – snadno se nechá ovlivnit.

Má časté konflikty s dětmi.

K učiteli chování přiměřené – nepřiměřené (v čem).

Spolupráce s rodiči: dítě nosí věci v pořádku, málokdy něco nepřinese – často nenosí věci na vyučování.

Rodiče se zajímají o výsledky práce ve škole, reagují na záznamy v notýsku – příliš se nezajímají, nereagují.

Myslím, že se rodiče s dítětem učí : pravidelně – občas – prakticky vůbec.

Ve vzájemných vztazích rodičů a učitele jsou - nejsou problémy (jaké?).

Domnívám se, že hlavní příčiny potíží dítěte jsou:

1. v rodině (nedostatečná péče, neschopnost poskytnout odpovídající vedení)

2. v osobních nedostatcích dítěte (nízká úroveň rozumových schopností, specifická porucha učení, specifická porucha chování, zdravotní potíže, časté absence apod.)
3. v problematických vztazích mezi dítětem, rodiči a školou.

20.1. Vyhodnocení dotazníku

Zjištěné údaje jsem si sestavila do dvou částí. Z nichž první obsahuje položky popisující problémy žáků.

- neposlušnost – žákova agresivita, neukázněnost a impulsivita
- úzkostnost, nespěšnost – míra stydlivosti, bázlivosti a závislého chování
- učení – nedostatečnost žáka v dovednostech a schopnostech, které jsou potřebné k dosažení úspěchu ve škole

V druhé části jsem se zaměřila na tyto potíže –

- frustrační tolerance – odolnost vůči nepříjemným zážitkům
- asertivní dovednosti – asertivita vůči vrstevníkům
- pracovní orientace – efektivita žákovy práce ve škole, domácí příprava
- oblíbenost – popularita a oblíbenost mezi vrstevníky

S ohledem na děti, které byly pomalé, neklidné a neobratné bylo potřeba uspořádat a naplánovat hodinu tak, aby z počátku netrpěly tím, že nestíhají a nepropadaly tak stavům úzkosti a deprese. Po prvních třech měsících, kdy si zvykly na tempo vyučování jsem poněkud zrychlila a k mému překvapení to nevzaly nijak tragicky. Přizpůsobily se. Jen ve třech případech jsem musela vypracovat nový individuální plán.

Osvědčil se mi způsob zapojování vrstevníků do procesu výuky. Ti žáci, kteří dokázali pracovat samostatně a měli mezi dětmi vedoucí postavení, pomáhali těm slabším a pomalejším. Snažila jsem se o to, aby v každé lavici vždy seděl jeden bystrý žák a jeden žák, který zaostával v některé z činností. Bylo zapotřebí si připravit velké množství pracovních listů, pro žáky, kteří byli rychlí, abych předešla tomu, že budou rušit výuku nebo žáky, kteří ještě pracovali.

Na třídní schůzce jsem očekávala podporu od rodičů. Přestože šlo o děti v první třídě, bylo pro mě zklamáním, že jen polovina rodičů měla zájem o spolupráci, ti ostatní byli k mému přístupu skeptičtí, či je to nezajímalo vůbec.

21. Individuální vzdělávací plán

Individuální plán stanoví cíle pro příští výukové období a obsahuje zároveň hodnocení i kontrolu výsledků. Podle doporučení by se měl sestavit na jeden školní rok a následně zhodnotit efekt nápravy a učít cíle pro rok příští. Praxe však ukazuje, že stanovení plánu na deset měsíců je velice dlouhá doba a nelze zcela reálně odhadnout prognostický vývoj obtíží. Je proto lépe zhodnocení efektu provádět alespoň jednou za čtvrt roku.

V plánu nesmí chybět informace o tom, které speciální pomůcky budou při nápravě použity, stanoví se úlevy s ohledem na nejzávažnější potíže dítěte a konkrétní výukové, popřípadě výchovné cíle.

Dosažené výsledky se hodnotí dvěma možnými způsoby. Objektivní metodou, která zahrnuje didaktické testy či ověření výsledku reedukace nezávislým odborníkem. Nebo subjektivně, posouzením učitelem, rodiči nebo samotným žákem.

Důležité je si uvědomit, že návrh plánu musí být dán do souladu s možnostmi školy. Pokud nebude oficiálně projednán s rodiči dítěte, není možno jej považovat za plnohodnotný, ale pouze předběžný. Plán musí být k dispozici rodičům, a to v písemné formě. Ideální je, když dostanou jeho kopii.

Individuální vzdělávací plán by měl vždy obsahovat:

- základní údaje o žákovi – jméno, příjmení, datum narození, školu, ročník
- závěr z vyšetření specializovaného pracoviště – diagnóza, projevy poruchy, zvolený typ reedukace, kdo bude reedukaci provádět, s kým s odborných pracovníků je možno postup při reedukaci konzultovat
- jak se dítě projevuje ve školním prostředí s ohledem na svou poruchu – pohled učitele
- určení doby platnosti individuálního plánu
- určení období, na který je individuální plán stanoven
- určení základních vzdělávacích cílů – čeho chceme u žáka během určeného období dosáhnout v rámci obecné výuky v běžné hodině

- určení základních reedukačních cílů – čeho chceme u dítěte dosáhnout v rámci kompenzace SPU
- určení metod hodnocení, klasifikace a tolerance dítěte
- určení speciálních pomůcek, kterých bude dítě využívat při reedukaci a v běžných hodinách
- způsob podílení se rodičů na realizaci práce dle IVP
- způsob podílení se žáka na realizaci IVP

21.1. Diagnostika v 1. ročníku

První ročník je klíčovým obdobím pro rozvoj osobnosti dítěte i pro formování jeho vztahu ke škole a vzdělání jako celku. Je příznivým zjištěním, že většina učitelů je seznámena s pojmem poruchy učení, zvláště pak s projevy dyslexie. Je třeba hledat účinné formy pomoci a ne vyvolávat planý poplach a rodiče strašit. Je povinností učitele hledat postupy, kterými si žák může osvojit učivo, a přemýšlet, jak přispět k dozrání funkce, která není dostatečně vyvinuta. Nestačí soudit na základě neúspěchu ve čtení, že jde o specifickou poruchu čtení. Pozorování musí být zaměřeno na celou osobnost dítěte, na jeho vztahy ke spolužákům, na vztah ke školní práci. Potíže společně se projevující s dyslexií (ačkoli s nimi zdánlivě nesouvisí) jsou:

- obtížné soustředění
- sluchové vnímání
- zrakové vnímání
- řeč
- vnímání a reprodukce rytmu
- orientace v prostoru
- poruchy orientace v pojmech vpravo - vlevo
- zdánlivě nepochopitelné jednání se snahou prosadit se v jiné činnosti než v té, kde je porucha

analýza školních výkonů dítěte

1) hodnocení výkonu čtení

a – rychlost čtení dle normovaných testů – porovnání IQ a čtecího kvocientu³¹,

3 minuty čtení, počet slov za minutu

b – chyby při čtení, hláskování, záměny písmen, přehazování písmen ve slově, komolení slov, dvojí čtení

c – porozumění textu, míra uvědomění si toho, co dítě četlo

d – chování dítěte při čtení

2) hodnocení písemných prací

a – komolení slov, obracení pořadí, vynechávání části slov, záměna písmen

b – nedodržování diakritiky

c – nerozlišuje měkké, tvrdé slabiky

d – číslice píše zrcadlově, obráceně, plete pořadí v číselné řadě

e – gramatické chyby při psaní, nedodržování pravidel

22. Přípravné období čtení

V přípravném období čtení žáků, zejména však při výuce dětí s dyslexií, je nutno mimo jiné záměrně rozvíjet smyslové vnímání. Už v této fázi využívám didaktickou techniku, zvláště pak při rozvoji zrakového vnímání.

22.1. Využití zpětné projekce

Používám především připravené transparenty a projekci zpětným projektorem Meotar. Na folie kreslím lihovým popisovačem Centrofix. I když je příprava folií zpočátku časově náročnější, kladem je jejich snadná archivace a možnost opakovaného využití. Projekce Meotarem umožňuje promítání při denním světle bez zatemňování, takže jsou

³¹ *Čtecí kvocient* - Rychlost čtení je vyjádřena čtenářským kvocientem (ČQ), kdy se rychlost čtení stanovuje podle počtu správně přečtených slov za první minutu. Dítě čte celkem tři minuty. V dalších dvou minutách se sleduje, zda zůstane výkon stejný, klesá nebo se zlepšil. Vždy se posuzuje, zda čtenářský výkon dítěte odpovídá jeho intelektovým možnostem. Je-li rozdíl mezi IQ a ČQ vyšší než 20 bodů, je to vždy varující zjištění, za hranici přiznání diagnózy dyslexie se považuje ČQ 85.

zachovány normální podmínky ve třídě. Promítaný obraz je jasný, barvy jsou výrazné. Učitel zůstává tváří k žákům, je s nimi tedy v neustálém kontaktu, žáci sledují obraz, slovní i mimický projev učitele.

Při výcviku zrakového vnímání se soustřeďuji na cvičení očních pohybů ve směru zleva doprava a shora dolů. Žáci čtou obrázky, srovnávají je, určují shodné a rozdílné vlastnosti ve tvaru, velikosti, počtu a barvě. Nezapomínám ani na rozvíjení rozsahu a rychlosti přepojování pozornosti, prohlubování soustředění při zrakovém vnímání – viz pracovní list č.1.

Transparenty je možno využít i k nácviku zpřesňování vztahů a významů slov před, za, první, poslední, vpředu, vzadu, vlevo, vpravo – nácvik prostorové orientace.

Při rozvoji zrakové představivosti a paměti se žáci chvíli zadívají na jednoduché tvary (zpočátku různé šipky, trojúhelníky apod.), potom Meotar vypnu a žáci kreslí podle svých schopností sami, co si zapamatovali.

Po zakončení práce následuje okamžitá zpětná vazba. Opět zapnu Meotar a žáci si sami kontrolují správnost splnění úkolu.

22.2. Využití diaprojekce

Jak jsem již uvedla, mají žáci s dyslexií často obtíže v prostorové orientaci, navíc se často špatně soustřeďují. Formy nácviku je nutno stále střídat. Další z možností je využití diafilmů s pohádkami, které jsou ve škole k dispozici. K promítání používám diaprojektor (učebna nemusí být úplně zatemněna).

Z pohádek jsou v tomto období vhodné např. Jak si pejsek roztrhl kalhoty, Pohádka o veliké řepě, Na chodníku a na silnici (ze Souboru 12 pohádek pro 1. – 3. ročník).

V tomto případě jde o to, aby dítě bylo schopno popsat danou věc v prostoru.

Častým používáním diafilmů se ničí perforace filmů. Diafilmy jsem tedy rozstříhala a vložila do diarámečků. Pro rychlejší manipulaci diapozitivy nechávám v zásobníku.

Nezapomínám ani na rozvoj ústního vyjadřování žáků. Těchto pohádek rovněž používám i při cvičení zrakové paměti. Při opakované projekci některé diapozitivy

vyjmu, děti pak musí určit, zda pohádka byla promítnuta celá či nikoliv. V tomto případě je už však projekce zrychlená.

22.3. Využití systému barev

Jednou z dalších možností je využití didaktické techniky při různých soutěžích (ANO – NE, Tajná soutěž apod.). Žáci pracují individuálně a jejich činnost sledují. Poněvadž mnozí žáci v tomto období neumějí číst, upravila jsem si karty barevně. Odpověď ANO je podtržena zeleně, NE červeně.

„Tajná soutěž“ – při této soutěži předkládám určitá tvrzení, žák rozhoduje, zda výrok byl správný nebo ne. Soutěží maximálně 12 dětí (např. 6 chlapců a 6 dívek). Obrázky jsou promítány Meotarem – viz pracovní list č.2.

Příklady kladení otázek učitelem	Správné odpovědi žáků
Je vlevo nahoře skříň?	Ano
Je vlevo dole hruška?	Ne
Je vlevo dole hrníček?	Ano
Je vpravo nahoře stůl?	Ano
Je v prvním řádku skříň, židle, stůl?	Ano
Je ve třetím řádku čepice, rukavice, šaty?	Ne
Je v prvním sloupci skříň, čepice, sáně, hrníček?	Ano
Je v prvním řádku nábytek?	Ano
Jsou ve třetím řádku školní potřeby?	Ne

Podobných her je možno připravit více. Děti je rády hrají. Kladem je, že dostávám okamžitou informaci o reakcích 12 žáků. V dalších etapách pak zkracuji expoziční čas, zjišťuji, zda vnímání v době zkrácené expozice bylo efektivní.

Tyto hry vytváří potřebné myšlenkové struktury nezbytné pro počáteční čtení.

22.4. Období zvyšování plynulosti čtení

J. Toman uvádí, že „nutným předpokladem účinného výcviku a rozvoje žáka v hodinách čtení a literární výchovy na 1. stupni základní školy je důkladné poznání frekventovaných a typických nedostatků, jimiž se malí čtenáři provinují proti správnosti, uvědomělosti, plynulosti a výraznosti čtení, postižení jejich příčin a stanovení vhodných prostředků (metod a forem) vedoucích k jejich nápravě.“³²

22.4.1. Využití didaktické techniky při nápravě inverze

Jedním z nejtypičtějších projevů dyslexie jsou inverze (záměny) podobných písmen tvarově, zrcadlově a zvukově. Příčinou je nedostatečně vyvinutá schopnost správně diferencovat hlásky zrakem i sluchem.

Při nápravě používám mj. i předem připravené transparenty a jejich projekci Meotarem – viz pracovní list č. 3.

Příklad postupu:

- a) Žáci vyslovují slova podle obrázků se soustředěnou pozorností k jejich znění.
- b) Náslovné, popřípadě koncové hlásky, spojují s písmenem na plexisklové tabuli.
- c) Čtou obrázky, písmena ve sloupcích, v řádcích.
- d) Čtou písmena a obtahují je fixem na plexisklovou tabuli
- e) Podle obrázků slova napíší.
- f) Napsaná slova kontrolují podle předlohy. Chybně napsané slovo opiší správně do sešitu, který slouží k evidenci a nápravě individuálních nedostatků.

Z tohoto postupu je patrné, že náprava spočívá v tvoření asociací mezi zrakovými, sluchovými a řečově kinestetickými vjemy. Tištěné prvky žák vnímá zrakem, současně vyslovuje a obtahuje fixem.

³² Toman, J.: *Neplynulé čtení žáků 1.-4.ročníku*. Komenský, Praha, 1985.

23. Metody výuky čtení

Dalším z příznaků dyslexie je vynechávání části slov, písmen, záměna hlásek nebo slabik, vynechávání předložek, chybné čtení víceslabičných slov apod. Příčinou je nedostatečně vyvinutá schopnost analyticko –syntetické činnosti. Nápravná cvičení směřují k zpevnování této činnosti. Výběru cvičení musí předcházet podrobná diagnostika způsobu čtení žáka.

23.1. Využití zpětné projekce

Během doby mého vyučování na zdejší škole jsem si na transparenty napsala řadu slabik, slov, které je nutno se zaostávajícími čtenáři a hlavně dyslektiky nacvičovat. Utřídila jsem si je do skupin podle následujících kritérií:

1. Otevřené slabiky, slova, texty
2. Zavřené slabiky na konci slova, texty
3. Slova se dvěma souhláskami na začátku
4. Slova se skupinou dvou souhlásek uvnitř slov
5. Slova se skupinou di –ti – ni, dy – ty – ny ...
6. Slova se skupinou dě – tě – ně, ...
7. Slova se slabikotvorným r, l, na konci
8. Slova se skupinami několika souhlásek
9. Tvarová podoba na začátku slabiky
10. Tvarová podoba na konci slabiky
11. Inverze slabiky
12. Kombinace
13. Délka slabiky

Při nápravě dyslektických obtíží se často vracím k nácviku slov, ve kterých žáci chybují – viz pracovní list č. 4, např. –trn, smrk, dub, doubek, buk, bukvice, bouda, budka, boudička, cvičí apod. Žáci slova pečlivě podle obrázku vyslovují, rozkládají na slabiky,

hlásky, zapisují do mřížky tiskacím písmem, píší je psacím písmem, rozlišují slova významově nadřazená, podřazená apod.

Náprava dyslektických obtíží u žáků je dlouhodobý proces. Vyžaduje mj. dostatek zajímavých cvičení pro žáka. Další z možností je doplňování tajenky – viz pracovní list č.5.

Autorkou námětu je H. Pelejová (týdeník Květy³³). Folií používám dvojím způsobem:

- a) Pro skupinu žáků – promítám Meotarem na plexisklovou tabuli, žáci píší fixem
- b) Individuálně – není nutná projekce, stačí přeložit přes fólii průklepový papír

Doplňování tříbí představivost, fantazii a myšlení dítěte.

23.1.1. Metoda rychlého postřehování slabik, slov

Tato metoda je vhodná pro děti, které už zvládly jednotlivá písmenka, ale činí jim obtíže spojení písmen ve slabiku a slabik ve slovo.

Na čtyřech stranách čtvrtky jsem si vystříhla otvory, do kterých se vejdu dvě, tři, čtyři písmena. Velikost otvoru jsem přizpůsobila velikosti písmen na transparentu.

Čtvrtku se zvoleným otvorem přiložím na slabiku nebo slovo – ostatní slabiky, slova zmizí. Dítě se podle návodu bleskově podívá na slabiku, slovo a zrakem zachytí globálně skladbu písmen, ale proces analýzy probíhá už bez zrakové opory. Expozice trvá zlomek vteřiny. Zvláště nacvičuji spojení slov, která se vyskytují na začátcích slov, protože žáci s dyslektickými obtížemi mají mnohdy strach číst a snadnější čtení začátků slov jim umožní lehčeji přečíst celé slovo, proniknout k dalším jeho prvkům. Cílem je plynulé slabikování a jistota, že tímto způsobem přečte jakékoliv slovo.

Příklady : strach -s -t -rach, kostka kos -t -ka, závlaha zá -vla -ha.

Toto postřehování zařazuji při frontálním i diferencovaném vyučování.

³³ Tento článek jsem si vystříhla před více než 10 lety, ale i dnes je velmi vhodné jej zařadit do výuky.

23.1.2. Čtení „okénkem“ pomocí Meotaru

Hlavním účelem je cvičit správné pohyby oka po řádku, odstraňovat tzv. dvojí čtení (žák vyslovuje šepem slabiky s pauzou mezi nimi, slovo vyslovuje nahlas jako celek) nebo nakusování (opakování náslovných slabik) a dodávat čtení plynulosti.

V podstatě existuje dvojí způsob čtení s okénkem.

1. Text postupně odkrýváme a žák čte jen to, co mu okénkem odkryjeme. Nejprve odkrýváme začátek slova, potom střed a nakonec celé slovo a slovní spojení. Žák si zvyká číst zleva doprava a nehádá jen na podkladě některých náhodně postřehnutých výrazných písmen ve slově.

2. Text nejprve zakrýváme, dítě má před sebou nejprve celý řádek, avšak posuvné okénko jej postupně zakrývá tak, aby dítě bylo „tlačeno“ dopředu. Jednou vyslovenou slabiku, slovo už nesmí znovu opakovat. Tento způsob je vhodný především k zvýšení rychlosti a plynulosti čtení, když má dítě již větší jistotu ve slabikách.

Metody postřehování i čtení s okénkem byly popsány Z. Matějčkem.³⁴ Předpokládá individuální práci žáka a učitele.

Použitím zpětné projekce a „okénka“ je možno pracovat se skupinou žáků. Učitel sleduje lépe jejich bezprostřední reakci (žáci neklopí hlavu) a může tak včas zachytit jejich nesprávné návyky a ihned je odstraňovat.

Čtení pomocí okénka spojuji i s tzv. dublovaným čtením, kdy čtu hlasitě s žákem nebo skupinou žáků.

23.1.1. Ukázky dalších cvičení

Žáci, kteří mají obtíže ve čtení (tedy i dyslektici), mají mnohdy horší paměť i při poměrně dobré celkové inteligenci. Doporučuje se pro výcvik paměti využívat i některých upravených psychologických zkoušek.³⁵ Za nejvhodnější považují opět soutěž. Cílem soutěže je zapamatovat si co nejvíce slov, popř. slovních dvojic – viz pracovní listy č. 6,7.

Příklad postupu:

- a) žákům vysvětlím, že si přečteme nejdříve všechny slovní dvojice, potom budou psát vždy druhé slovo z dvojice, když jim ukáži nebo řeknu slovo první.
- b) Následuje projekce Meotarem . Žáci čtou slovní dvojice. Zde je možno volit, zda slova budou psaná tiskacími písmeny velkými, malými nebo psacím písmem.
- c) Při opakování projekce již ukazují jen obrázky. Žáci píší druhé slovo určeným typem písma.
- d) Žáci si samostatně srovnávají počet správně napsaných slov podle předlohy na projekční tabuli.

Tuto soutěž limituji časově, podle toho volím i množství slov. Zařazuji ji jako zpestření vyučování nebo i při diferencovaném vyučování, když se skupinou dobrých čtenářů provádím činnost, kterou by děti s dyslektickými obtížemi nebo zaostávající čtenáři nezvládli.

³⁴ Matějček, Z.: *Vývojové poruchy čtení*. SPN, Praha, 1974.

³⁵ Křivánek, Z.: *Některé možnosti práce s dysortografií. Otázky defektologie*. Praha, 1982.

Z. Matějček doporučuje pro odstraňování dohadování při čtení i formální cvičení v postřehování slabik a slov cizojazyčného textu, dítěti neznámého.³⁶

Uvedená formální cvičení je možno obohatit i textem, který je pro žáky zábavný a zajímavý. Např. v textu Tři medvědice – viz pracovní list č. 8, jsou části slov nahrazeny číslicemi.

Text byl otištěn v týdeníku Květy. Opsala jsem si ho na transparent, pro číslice zvolila jinou barvu.

23.2. Využití diapojekce

Při nácviku plynulého čtení používám i diapozitivy a diafilmy. Diapozitivy si sama nevyrobím, poněvadž jejich výroba je pracnější než příprava transparentů. Využívám však starších, které byly určeny pro výuku čtení na malotřídních školách. Nevhodné jsem vyřadila, zbývající jsem utřídila podle struktury slov. Tak mám stále k dispozici dostatek nových textů a úkolů k procvičování techniky čtení i čtení s porozuměním.

Do hodin čtení a literární výchovy zařazuji i projekci diafilmů pohádek. Např. Pohádka pro Terezku (Soubor 12 pohádek pro 1. -3. ročník) navozuje vypouštění a shlukování písmen ve slovech, v závěru pohádka vyúsťuje do experimentování s hláskami – písmeny a slovy formou hry.

Při nápravě rozlišování d-b-p používám diafilmy pohádek Divotvorné dudy a Otesánek. Např. u pohádky Otesánek doprovodný text k obrázkům 21, 22, 27, 28, 29 s žáky s dyslexií nebo zaostávajícími čtenáři předem nacvičím a v následující hodině mě tito žáci při čtení „zastoupí“. Získávají tak i potřebnou sebejistotu při hlasitém čtení před třídou,

V pohádkách O Smolíčkovi, Tři medvědi jsou obrázky osnovou, která je písemně vyjádřena textem pod obrázkem. Opět je možno některé obrázky vypustit, přeházet a zjišťovat dějovou posloupnost apod. Rozvíjím zároveň i ústní vyjadřování dyslektiků.

³⁶ Matějček, Z.: *Vývojové poruchy čtení*. SPN, Praha, 1974.

23.3. Využití kazetového přehrávače

Pro zachycení úrovně čtení žáků používám kazetový přehrávač. Po určité době (u žáků s dyslexií za měsíc) jim přehraji záznam čtení, aby si porovnali, jakých výsledků dosáhli. Pro srovnání čtení žákem volím stejný text předem nacvičený, aby zlepšení bylo co nejvíce patrné. Opožděující se čtenář i žák s dyslexií je tak kladně stimulován, motivován k intenzivnějšímu procvičování čtení i doma.

Další z možností je nácvik sebekontroly s kazetovým přehrávačem. Při tomto způsobu práce žák čte text po domluvených jednotkách (slabikách, slovech). Na kazetové pásce jsou uvedené jednotky namluveny s přestávkami, které odpovídají rychlosti čtení žáka. Žák po přečtení domluvených jednotek textu počká, až se totéž ozve k kazetového přehrávače. Tím má okamžitou kontrolu, zda správně četl.

24. Didaktická technika při nápravě dysortografie

Děti s dyslexií a dysortografií na sebe upozorňují velkým množstvím chyb v psaném projevu. Často se stává, že se i žák s upravenou dyslexií potýká s velkými těžkostmi v pravopisu. Jak jsem již uvedla, přesnou diagnózu dysortografie mohou provést pracovníci pedagogicko – psychologické poradny.

Dyslexie a dysortografie a jejich projevy spolu úzce souvisí. Podobné jsou i nápravné metody.

24.1. Rozlišování délky samohlásek

Mnohým dyslektikům a dysortografikům činí obtíže rozlišit délku samohlásek. Nápadně často čárky v psaném projevu vynechávají a naopak je píší tam, kam nepatří. Tyto chyby často souvisejí s neschopností správně reprodukovat jednotlivé rytmické skupiny. Příčinou je dysfunkce percepce trvání času.

Náprava si vyžádá delší dobu, cvičení se musí často opakovat, proto jsem si pokyny pro práci žáků nahrála na kazetový přehrávač. Při diferencovaném vyučování žáci

s obtížemi dostávají pokyny do sluchátek, aby druhá skupina žáků bez obtíží nebyla rušena. J.Končel uvádí pokyny pro žáky.³⁷ Obdobným způsobem jsem postupovala i já.

24.2. Rozlišování slabik di – dy, ti – ty, ni – ny ...

Děti s dyslexií a dysortografií nápadně často chybují v psaní slov se slabikami di-dy, ti-ty, ni-ny... Příčinou jsou nedostatečně rozvinuté funkce sluchového vnímání a poruchy kinesteticko – motorické složky řeči.

Při přípravě nápravných cvičení jsem sledovala, aby žáci s dyslektickými a dysortografickými obtížemi cvičili správnou výslovnost, uvědomovali si rozdíl ve výslovnosti slabik di-dy, ti-ty, ni-ny...

Správně se rozhodli o napsání písmene i-y..., byli okamžitě informováni o správnosti postupu a v případě chyby provedli nápravu chybného kroku. V neposlední řadě jsem měla na zřeteli využití cvičení pro diferencované vyučování i ostatními učiteli. Pro zvolený způsob nápravy používám kazetový přehrávač a sluchátka.

V metodice je sice popsán postup přípravy programu, zdál se mi však pracnější. Využila jsem zkouškové karty písmen a, b, c, d, v záhlaví karty přelepila a nahradila písmeny i, í, y, ý. Potom jsem napsala slova, ve kterých se vyskytují slabiky di – dy, ti – ty, ni – ny.

Pro nápravu těchto obtíží jsem si připravila 8 karet, tj. 80 slov. Mimo nápravy sluchového rozlišování di – dy, ty – ti, ny – ni si dítě s dyslexií a dysortografií procvičuje orientaci, pozornost, postřeh, rozvíjí své volní a morální vlastnosti. S ubývajícím množstvím chyb jsou i kladně motivováni k dalšímu učení.

Poznámka: Upravené zkouškové karty je možno použít při procvičování psaní pravopisu i – y, í – ý po tvrdých, měkkých i obojetných souhláskách. Slova se napíší na folii a zpětným projektoem se promítají. Učitel řídí tempo žáků a má okamžitou

³⁷ Končel, J.: *Využití didaktické techniky v péči o dyslektiky v českém jazyce*. Komenský, 1980, č.š, str.144.

24.3. Psaní diktátů

Psaní diktátů je u žáků s dyslexií a dysortografií spojeno s velkým citovým rozrušením a napětím. Strach a vědomí žáka, že bude opět neúspěšným, silně tlumí jeho rozumovou činnost, zhoršuje vybavování všeho, čemu se naučil. Z Křivánek doporučuje zvolit pro výuku dysortografiků zvláštní výukové postupy, které i popisuje.³⁸ Tyto postupy vycházejí z jednoho požadavku. Neuvádět žáka do situací, které jsou nad jeho síly, nedopustit, aby pracoval bez rozmyšlení.

Tento požadavek lze realizovat na základní škole ve vyučovacím procesu pomocí didaktické techniky.

Zvážila jsem, které z doporučovaných postupů lze uplatnit a vypracovala jsem si tento metodický postup.

Nejdříve jsem vybrala slova, jejichž psaní jsem potřebovala nacvičit nejen se žáky s dysortografií, ale i s opoždujícími se žáky. Diktát vybraných slov jsem nahrála na kazetový pásek. Tempo diktování jsem přizpůsobila, aby žáci nepsali nahodile bez ohledu na pravopisná pravidla, aby měli dostatek času si rozmyslet, co napíše.

Diktovaná slova jsem napsala psacím písmem na fólii, aby měl žák s dysortografií nebo opoždující se žák předlohu správného znění diktátu.

Žák nebo skupina žáků s podobnými nedostatky přijímá pokyny ze sluchátek a píše diktovaná slova.

Po napsání diktátu promítnu správné znění textu zpětným projektořem. Pokud diktát píše jednotlivec, nemusí být zpětná projekce. Postačí fólii podložit bílým papírem, aby text byl výrazný.

Žák provádí opravu následujícím způsobem:

1. Srovná napsaná slova s předlohou.
2. Chybně napsané slovo podtrhne tužkou.
3. Pod diktát napíše tužkou slovo správně.

Potom provádím kontrolu žákovy činnosti. Sleduji, zda žák provedl opravu všech chyb a jakých chyb se dopustil. Samolepicím štítkem chybně napsané slovo přelepím a znovu napíše správně. V případě, že žák nenašel všechny chyby, opravím přelepením i zbývající chybně napsaná slova.

³⁸ Křivánek, Z.: *Některé možnosti práce s dysortografií. Otázky defektologie*. Praha, 1982, č.2, str. 49.

Pod diktátem pak napíše žákovi, kolik slov neopravil. Po rozboru chyb přistupují k dalšímu docvičování – procvičují mluvnická pravidla, nacvičují chybně napsaná slova, při nichž žák může používat různých pomůcek apod.

Popsaným způsobem lze uplatnit psychologické požadavky, aby pokud možno dysortografik neviděl špatně napsané slovo, nepsal při opravě slova, ve kterých (ne)chybuje a byl včas informován o výsledku práce. S ubývajícím množstvím chyb je kladně stimulován k další práci.

Tento způsob psaní a opravování diktátu je samozřejmě náročnější na učitelovu přípravu. Představuje však intenzivnější formu individuálního přístupu k žákovi s dysortografií i opoždujícím se žákům.

Cvičné diktáty neklasifikuji. Po probrání určitého celku učiva přistupuji k diktátům kontrolním. Za čtvrtletí klasifikuji několik diktátů, abych měla podklady pro klasifikaci. Často se stává, že i přes veškerou péči, kterou žákům s dysgrafií věnuji, jsou při psaní diktátů neúspěšní. V tom případě více přihlížím k ústním projevům a vůbec k dalším složkám mateřského jazyka.

25. Využití počítačů ve výuce

Vývoj společnosti v období informační revoluce vede ke změnám výchovných systémů a tyto změny jsou patrné v adaptaci tohoto systému v nových rolích³⁹.

Toto vede ke změnám obsahu vzdělávání podle potřeb školství, ke změnám ve vybavení škol a nezávažným změnám v přípravě učitelů. Směřuje k uvědomělé přípravě žáků a studentů na technologický vývoj společnosti a prostředí, ve kterém budou žít. Snaží se je vybavit flexibilními a racionálními znalostmi. Cílem těchto výchovných systémů je příprava žáků k smysluplnému využití informačních technologií, nikoliv výuka speciálních dovedností orientovaných na užití v zaměstnání. To ovšem vyžaduje, aby informační technologie byla zařazena do výuky jako integrální součást výukových aktivit, nikoliv jako speciální předmět.

Prakticky pro většinu vyučovacích předmětů je v současné době velmi rozsáhlá nabídka výukových programů, které umožňují individuální i skupinovou výuku s velkoplošnou projekcí. Příprava programů je časově náročná, avšak metodické využití těchto

³⁹ kolektiv autorů: *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Pedagogická fakulta MU v Brně, 1999.

programů je poměrně jednoduché. Učitel seznámí žáky s ovládním programu a žáci individuálně danou látku procvičují. Nejvýhodnější zařazení tohoto typu výuky je v rámci hodin opakování.

Nejvíce vhodné pro procvičování a prohlubování učiva v nižších ročnících je kategorie didaktických her. Mají v zásadě cvičnou nebo naučnou funkci, ale jsou koncipovány jako zábavná hra.

Pro modernizaci výuky jsou multimédia velkým přínosem. Vzniká možnost vytvářet multimediální učebny, kde veškerá audiovizuální technika je prostřednictvím multimediálního počítače promítána na promítací plochu videoprojektorem nebo pomocí aktivního panelu zpětným projektorem.

25.1. Využití interaktivní tabule

V České republice se interaktivní tabule objevily teprve nedávno a je jich proto ve školství zatím jen velmi málo.

Základem moderní učebny je interaktivní tabule a software nainstalovaný do počítače učitele. Obraz je pak na tabuli zavěšenou na stěně přenášen diaprojektorem (většinou na stropě zavěšeným objektivem namířeným na tabuli).

Po propojení Interaktivní tabule s projektorem a počítačem je tabuli možné proměnit ve velkou dotykovou plochu. Touto dotykovou plochou je plně ovládán připojený počítač. Jednoduchým dotykem se spouští libovolný výukový program.

Vše, co je napsáno nebo nakresleno, je barevně zachyceno v počítači. Jediným zmáčknutím tlačítka lze vytvořit kopii pro tiskárnu. Informace je možné uložit do programu WORD. Výhodou práce na interaktivní tabuli je, že se napsané písmo může zvětšit na tabuli.

Tabule má bílý, matný, keramický a za sucha stíratelný povrch, je rámována v hliníkovém profilu. Na rámu je umístěna lišta, ve které je nainstalována technologie, která používá kombinaci ultrazvuku a infračerveného záření. Popisovač při psaní vysílá ultrazvukový signál boční liště, která slouží jako přijímač. Tento systém vyhodnocuje pozici popisovače.

Nevýhodou této didaktické techniky zůstává její vysoká pořizovací cena.

Další nevýhodu vidím v tom, že do vyučování je zapojeno málo dětí. Vhodná je práce ve skupinách, či individuální práce.

V příloze dávám k nahlédnutí některé možné pracovní listy, které jsem zpracovala pro používání na interaktivní tabuli. Jde v nich většinou o uvědomění si, která z věcí je odlišná, nepatří do skupiny, nebo naopak - jaká je souvislost v dané skupině. Viz přílohy A, C, D, E, F, I/1, I/2, Spořilkova skládanka, Koláčová skládanka

26. Specifické metody práce

Z uvedených příkladů nápravy a prevence dyslexie je zřejmé, že u žáků s některou SPU jsou důležité metody práce a přístup k výuce.

Metody, které uvádím jsou výsledkem spolupráce učitele a pracovnice PPP.

- tolerovat prodloužené slabikování
- při nácviu čtení postupovat v souladu s individuální nápravou (respektovat aktuální úroveň čtenářských dovedností)
- zadávat individuální texty ke čtení
- předcházet dvojímu čtení (okénko, záložka)
- psaní do pomocných linek
- psaní na větší formát
- užití vzorů písmen pro psaní
- psaní diakritických znamének současně s písmenem
- jiná forma diktátů (s přehnanou výslovností, s přípravou, menší rozsah)
- odstupňovaná pomoc při diktátech
- doplňování gramatických jevů
- používání tabulek a přehledů - „barevná pravidla“
- využívání PC s korektorem pravopisu
- sloh (preferovat obsah, s dopomocí učitele, ústně)
- klást důraz na srozumitelnost, nenutit do rychlého čtení
- zařazovat párové čtení
- zaměřit se na nácviu čtení s porozuměním
- obtahování (tvarů písmen, slabik, slov)
- uvolňování ruky
- umožnit psát tiskacím písmem
- nezkoušet čtení před třídou
- hodnotit pouze čtení známých úseků

- tolerovat horší orientaci v textu
- umožnit i později čtení nahlas, polohlasem

27. Způsob hodnocení dětí s dyslexií

U dětí s dyslexií je zapotřebí si uvědomit, že je nutné použít jiné formy hodnocení (body, počet chyb, slovy). Hodnocení je nadřazený pojem pojmu klasifikace a postihuje celou osobnost dítěte. Je zaměřeno především na jeho kladné rysy. Uvádím několik možností hodnocení, které u dětí s dyslexií používám.

- odlišení specifických a gramatických chyb, nehodnotím specifické chyby
- tolerance kolísání výkonu (nehodnotit nejhorší výkon)
- preference kladné zpětné vazby (zdůraznění správných výsledků, jevů...)
- poskytnutí ocenění před třídou
- podpora motivace (hodnotit pracovní úsilí, zájem a snahu - nejen výkon)
- respektování individuálního tempa – nehodnotím jako chybné to, co dítě nestihlo
- preferovat testové formy práce s možností výběru /a/b/c/ nebo stručnou odpověď
- preferovat ústní zkoušení
- ověřovat znalost pravidel

28. Závěr

Již v prvních počátcích výuky čtení a psaní mají některé děti závažné obtíže charakteru vývojových poruch čtení a psaní – dyslexie, dysortografie a dysgrafie. Podrobný a speciálně pedagogický rozbor provádějí pracovníci pedagogicko-psychologické poradny. Učitelé hledají způsoby, jak těmto dětem pomoci dříve, než se zafixují nesprávné čtecí návyky a opakované neúspěchy vyvolávající řadu jiných poruch (lhaní, záškoláctví, neurózy apod.), které jsou mnohdy závažnější než porucha sama.

Jednou z forem pomoci je uplatňování individuálního přístupu, promyšlené začleňování práce v malých skupinách, funkční využívání učebních pomůcek a didaktické techniky.

Pomocí didaktické techniky lze záměrně rozvíjet ty funkce, které jsou u žáků s dyslexií slabě nebo neúplně vyvinuty (pozornost, orientace v prostoru, diferenciaci tvarů a zvuků, smysl pro rytmus, verbální pohotovost...).

Ověřila jsem si, že už v přípravném období čtení je možno využít didaktických přístrojů.

Žáci i učitel jsou okamžitě informováni o správnosti odpovědi, cvičení lze provádět formou her. Při výuce čtení používám didaktické programy – Soubor slov a Soubor vět.

Pro nácvik rytmické reprodukce, sluchové analýzy a syntézy, sluchového rozlišování slabik di – dy, ti – ty, ni – ny, psaní diktátu používám kazetového přehrávače a sluchátka. Kontrolu správnosti si žáci provádějí podle správné předlohy nebo jsou o ní informováni. Při procvičování syntézy písmen ve slabiky a slabik ve slovo používám modifikaci metody postřehu, při nápravě tzv. dvojího čtení metodu čtení s okénkem. Předem připravené transparenty si třídím do skupin podle slabičných struktur, nápravná cvičení podle typických obtíží žáků. Přehledné třídění mi umožňuje opakované používání těchto cvičení i v jiných ročnících při vnitřní diferenciaci ve vyučování.

Při výběru nápravných cvičení dbám, aby obsah cvičení souvisel s plánovaným učivem určitého ročníku, aby byl vlastně včleněn do opakování a procvičování učiva.

Využitím prvků programované výuky je možno respektovat i přirozené tempo žáků, zabezpečit dostatek času k osvojení základních dovedností. Žáci pracují na přiměřených úkolech, jejich zájem i aktivita se zvyšují.

Uvedla jsem několik možností nápravy dyslektických a dysortografických obtíží žáků pomocí didaktické techniky.

Je na učiteli, aby vybíral z široké škály metod ty nejlepší a nejvhodnější.

Požadavek přiměřené inteligence byl v českých zemích donedávna vykládán poněkud svérázně. Situace se však naštěstí proměňuje, nejen proto, že direktivy západních zemí - i Evropské unie - něco takového nepřipouštějí.

Je skutečností, že růst jedince, tak společnosti jsou závislé na vzdělání. Ať už chceme nebo nechceme, škola by měla vytvářet půdu vzájemného setkávání, při němž dochází k osvojení pravidel a zásad společenského styku a komunikace s různými lidmi. Škola by měla hledat, jaké vzdělání bude pro její žáky nejvhodnější a zpracovávat na základě celostátně definovaného rámce svůj školní vzdělávací program, který nahradí dosavadní osnovy. Bylo by velmi dobré při tom nezapomenout na ty, kteří žijí mezi námi s jakoukoli odchylkou.

Za základní změnu považuji to, že cílem základní školy by neměly být znalosti a dovednosti z odborných předmětů, ale rozvoj klíčových kompetencí, tzn. schopnosti komunikovat a zvládat mezilidské vztahy, učit se a řešit problémy, podílet se na pracovním a občanském životě. Škola by se měla snažit, aby děti uměly i to, co se učí, i v běžném životě – jak obstát v reálných situacích, umět žít s druhými, nevyhýbat se řešení problémů. K tomu je nutné dodat, že významnější pro budoucnost žáka je dobré rodinné zázemí.

Já jsem během své praxe usilovala o to, aby děti našly kladný vztah k učení a získaly větší praktičnost.

Seznam použité literatury :

- Černá, M. a kol.: *Lehké mozkové dysfunkce*. Ped F UK Praha, SNP, 1982.
- Dluhoš, J.-Vaniček, K.: *Kapitoly z metodiky využití pomůcek a didakt. techniky ve výuce*. PDF Ostrava, 1976.
- Grecmanová, H., Holoušková, D., Urbanovská, E.: *Obecná pedagogika I*. HANEX, Olomouc, 1999.
- Jelínek, J. a kol.: *Metodická příručka k učebnici Český jazyk pro 2. ročník ZŠ*. SPN, Praha, 1985.
- kolektiv autorů: *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky*. Pedagogická fakulta MU v Brně, 1996.
- Končel, J.: *Využití didaktické techniky v péči o dyslektiky v českém jazyce*. Komenský, 1980, č.3, str.144.
- Křivánek, Z.: *Některé možnosti práce s dysortografií. Otázky defektologie*. SPN, Praha, 1982.
- Kucharská A.: *Sborník SPUCH 1996*, Portál, Praha, 1997.
- Matějček, Z.: *Vývojové poruchy čtení*. SPN, Praha, 1974.
- Matějček, Z.: *Dyslexie*. SPN, Praha, 1987.
- Matějček, Z.: *Dyslexie, specifické poruchy učení*. HH Jinočany, 1995.
- Metodická příručka k vyučování českému jazyku a literatuře v 1. ročníku ZŠ*. SPN, Praha, 1984.
- Michalová, Z.: *Specifické poruchy učení*. Tobiáš, 2001.
- Musil, V.J.: *Úvod do pedagogické psychologie*. Polygrafické středisko VUP, Olomouc, 1996.
- Pokorná, V.: *Teorie, diagnostika a náprava SPU*. Portál, Praha, 1997.
- Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. Portál, Praha, 1997.
- Průcha, Walterová, Mareš: *Pedagogický slovník*. Portál, Praha, 1998.
- Říčan, P., Krejčířová, D. a kol.: *Dětská klinická psychologie*. Grada, Praha, 1995.
- Selikowitz, M.: *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Grada, Praha, 2000.
- Sovák, M.: *Defektologický slovník*. SPN, Praha, 1984.
- Soubor 12 pohádek pro 1. – 3. ročník*. Komenium, Praha, 1976.
- Sládek, E. a kol.: *Didaktická technika ve škole. Soubor instrukčně metodických návodů k obsluze didaktické techniky*. Komenium, Praha, 1980.
- Toman, J.: *Neplynulé čtení žáků 1. 4. ročníku*. Komenský, Praha, 1985, č. 10, str. 582.

Train,A.: *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Portál, Praha, 1997.

Učební osnovy pro 1. - 4. ročník.

Vítková, M. a kol.: *Integrativní speciální pedagogika*. Paido, Brno, 1998.

Zelinková, O.: *Poruchy učení*. Portál, Praha 2003.

Žlab, Z.: *Vývojové poruchy čtení a psaní*. KÚNZ, oddělení zdravotní výchovy, Praha, 1976.

Přílohy

Přehled zkratk v textu

SPU – specifické poruchy učení

PPP – pedagogicko psychologická poradna

ZŠ - základní škola

Seznam pracovních listů

pracovní list č. 1 - Rozvoj pozornosti – příloha č. 1

pracovní list č. 2 – Tajná soutěž - příloha č. 2, č. 3

pracovní list č. 3 – Náprava inverze – příloha č. 4, č. 5

pracovní list č. 4 - Návčik a rozklad slov – příloha č. 6

pracovní list č. 5 – Doplnování tajejky – příloha č. 7

pracovní list č. 6 – Postřehová cvičení – příloha č. 8

pracovní list č. 7 – Postřehová cvičení – příloha č. 9, č.10, č.11, č.12

pracovní list č. 8 – Tři medvědice (zábavný text) – příloha č. 13, č.14

pracovní list č. 9 – Návčik rozlišování krátkých a dlouhých slabik – příloha č. 15

pracovní list č. 10 – Návčik rozlišování krátkých a dlouhých slabik - příloha č. 16, č. 17, č.18

přílohy A, B, C, D, E, F, G, H, I/1, I/2 – pracovní listy používané pro děti s poruchou pozornosti a využívávané rovněž při práci na interaktivní tabuli (kromě pracovních listů B, G, H)

příloha - Spořilkova skládanka – návčik jemné motoriky a rozvoje pozornosti

- pro práci na interaktivní tabuli

přílohy - malovaná říkadla – cviky pro uvolnění ruky – obzvláště vhodné pro děti s SPU (M – I, II, III, IV, V)

Koláčová skládanka – prostorová orientace – práce na interaktivní tabuli

Individuální vzdělávací plán

Test na učení dominantní části těla

